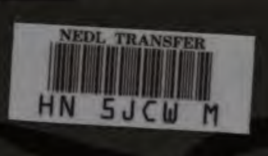


W. Rein · A. Pickel · E. Scheller

Theorie und Praxis

des

Volksschulunterrichts

2

Das zweite Schuljahr

Theorie und Praxis

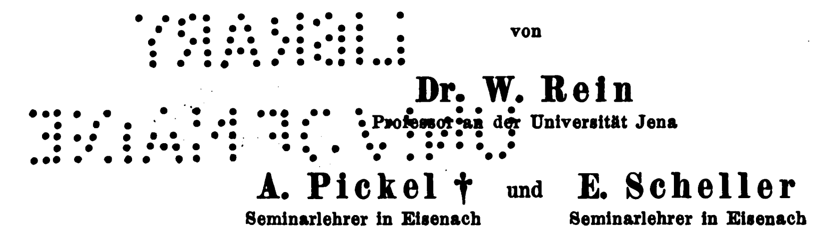
des

Volksschulunterrichts

nach Herbartischen Grundsätzen

Bearbeitet

von



Dr. W. Rein

Professor an der Universität Jena

A. Pickel † und **E. Scheller**

Seminarlehrer in Eisenach — Seminarlehrer in Eisenach

II

Das zweite Schuljahr

Leipzig

Verlag von Heinrich Bredt

1907

Das zweite Schuljahr

Ein theoretisch-praktischer Lehrgang

für Lehrer und Lehrerinnen

sowie zum Gebrauch in Seminaren

Bearbeitet

von

Dr. W. Rein
Professor an der Universität Jena

A. Pickel † und **E. Scheller**
Seminarlehrer in Eisenach — Seminarlehrer in Eisenach

Fünfte Auflage

Leipzig
Verlag von Heinrich Bredt
1907

Vorwort

Die „acht Schuljahre“ bieten eine spezielle Methodik des Volksschulunterrichts dar. Zuerst entstanden in den Jahren 1878—85 am Seminar zu Eisenach, geprüft an der Praxis der Übungsschule dort und in Jena, fussend auf den pädagogischen Grundsätzen Herbarts und Zillers, ziehen sie auch das in ihr Bereich, was seit Comenius, Pestalozzi und den neueren Didaktikern wertvolles für die Theorie des Unterrichts erarbeitet worden ist.

Ihr Hauptziel war und ist, den Unterricht zu einem wahrhaft erziehenden zu gestalten. Dieses Ziel suchen sie dadurch zu erreichen, dass sie

1. den Unterricht nach der Idee des kulturgeschichtlichen Fortschritts in unserer nationalen Entwickelung aufbauen;
2. dass sie die einzelnen Lehrfächer nach der Idee der Konzentration zu einem einheitlichen Organismus verbinden; und
3. dass sie die Unterrichtsstoffe nach der Idee eines psychologischen Lehrverfahrens, wie es in der Theorie der formalen Stufen niedergelegt ist, zum geistigen und gemütvollen Besitz der Jugend zu machen suchen.

Alle drei Ideen hängen aufs engste miteinander zusammen: sie bilden ein geschlossenes Ganzes. Die Gesamtwirkung eines solchen Ganzen streben die „Schuljahre“ an. Sie sind der erste umfassende Versuch, den Lehrplan unserer gegliederten Volksschulen nach grundlegenden Prinzipien zu gestalten. An vielen Punkten berühren sie sich hierbei mit der bisher geübten Praxis, an anderen wieder weichen sie von ihr nicht unerheblich ab. Sie erscheinen demnach als eine Fortbildung der bisherigen Methodik des Volksschulunterrichts unter steter Rücksichtnahme auf die empirischen Verhältnisse, aber ohne sich von diesen allein bestimmen zu lassen.

Denn sie versuchen ein Ideal des Volksschulunterrichts zu zeichnen, von dessen Verwirklichung eine Hebung des Unterrichts, und damit auch der Erziehung erhofft wird. Dass die in den „Schuljahren“ enthaltenen Vorschläge nicht jenseits der Möglichkeit ihrer Verwirklichung liegen, dass sie keine unausführbaren Forderungen enthalten, dafür bürgt der Hinweis auf ihre Ausführung in der Praxis der Eisenacher und Jenenser Übungsschule und auf die daselbst gemachten Erfahrungen.

Die Verfasser legen ihre Arbeit ihren Berufsgenossen, den deutschen Lehrern, vor. Sie wünschen, dass man ihre Vorschläge rücksichtlich ihres Wertes, wie rücksichtlich ihrer Ausführbarkeit einer strengen Prüfung

unterziehen, aber nicht ohne eine solche verwerfen möge. Der einzelne Lehrer aber, dem seine Schularbeit am Herzen liegt, dem neue Vorschläge für die Unterrichtsarbeit auf dem sicheren Grunde eines einheitlichen Gedankengebäudes nicht unwillkommen sind, möge selbst an der Hand der Praxis untersuchen, wie weit die „Schuljahre" seine Arbeit zu fördern imstande sind.

Immer aber wollen diese, wie sie aus dem Ganzen gearbeitet sind, auch als Ganzes beurteilt sein. Einzelne Vorschläge, einzelne Verknüpfungen innerhalb der Lehrstoffe, einzelne Präparations-Entwürfe mögen dabei mangelhaft und der Verbesserung bedürftig erscheinen, aber all diese Mängel im einzelnen genügen noch lange nicht, die grundlegenden Ideen umzustürzen, welche aus den beiden Grund-Wissenschaften der Pädagogik, aus Ethik und Psychologie, herausgeflossen sind.

Allerdings verhehlen sich die Verfasser dabei nicht, dass eine vollständige Durchführung des Lehrplansystems, wie es in den Schuljahren vorgelegt worden ist, erst dann eintreten kann, wenn die dazu nötigen Lehrmittel beschafft sein werden. Zu ihnen gehört in erster Linie das Lesebuch, das, entgegen der encyklopädischen Anordnung, dem Unterricht der einzelnen Schuljahre in konzentrierender Weise dienen soll. Es ist ein ganz wesentliches Hilfsmittel für die Verbindung der Lehrfächer und damit auch für die Herstellung eines einheitlichen, geschlossenen Gedankenkreises. Ja, man kann geradezu sagen, dass ohne ein Lesebuch, wie es die Schuljahre im Sinne haben, diese selbst in der Praxis nur zum Teil durchführbar sind.

Deshalb haben sich die Verfasser auch bemüht, diesem Mangel abzuhelfen, diese Lücke auszufüllen. Bisher sind im engen Anschluss an die „Schuljahre" bei Bredt in Leipzig erschienen:

1. Lesebuch für das 2. Schuljahr. (Märchen und Robinson.)
2. Lesebuch für das 3. Schuljahr. (Thüringer Sagen, Thüringer Land, Volk und Kind.)
3. Nibelungen und Gudrun. Lesebuch für das 4. Schuljahr.
4. Ausgewählte Gedichte für den Geschichtsunterricht. Weitere Bände sind in Vorbereitung.

An der neuen Auflage des vorliegenden Bandes sind ausser den Herausgebern beteiligt:

1. Herr H. Landmann, Institutslehrer in Wenigenjena,
2. „ Seminardirektor Helm in Schwabach,
3. „ Lehrer Löwe in Altenburg,
4. „ Rektor Schubert in Altenburg,
5. „ Rektor Blauert in Allstedt, S. W.,
6. „ Seminarlehrer Fack in Weimar.

Jena und Eisenach, Juni 1907

Die Verfasser

Inhalt

Seite

A. Historisch-humanistische Fächer (S. 1—137)
I. Gesinnungsunterricht . . . . 1—43
II. Kunstunterricht . . . . 44—83
1. Zeichnen und Modellieren 44
2. Singen 57
3 Bildbetrachtung 71
4. Turnen 76
III. Sprachunterricht . . . . 84—137
1. Deutsch (Lesen und Schreiben) 84
2. Schönschreiben 102

B. Naturkundliche Fächer (S. 138—199)
I. Naturkunde . . . . 138—179
II. Rechnen . . . . 180—199

„Es kann wohl ohne Übertreibung gesagt werden, dass dem Robinson Crusoe die Jugend aller zivilisierten Völker mehr glückliche Stunden verdankt, als irgend einem Buch, das jemals geschrieben worden ist. Dieses Glück genoss ich in vollen Zügen.“

Carl Schurz
(Lebenserinnerungen, Berlin 1906)

A. Historisch-humanistische Fächer

I. Der Gesinnungsunterricht

Literatur: Ziller, Jahrbuch des Vereins für wissensch. Pädagogik. VI, S. 105 f. Ders., Eine Skizze der pädagog. Reform-Bestrebungen usw. Zeitschrift für exakte Philos., IV. Bd., S. 14 f. Ziller-Bergner, Materialien zur spez. Pädagog. Dresden 1886. Willmann, Pädagog. Vorträge. 2. Aufl. Leipzig 1886. Biedermann, Der Geschichtsunterricht in der Schule. Braunschweig 1869. Kirchmann, Geschichte der Arbeit und Kultur. 2. Ausg. Leipzig 1857. Graberg, Die Erziehung in Schule und Werkstätte im Zusammenhang mit der Geschichte der Arbeit. Zürich, O. Füssli. Zillig, Der Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule. Jahrbuch des Vereins für wissensch. Pädagogik, XIV. Bd., S. 108 f. Grabs, Bemerkungen zum 2. Schuljahr. Evang. Schulblatt, 1885 u. 1886. Krügel, Robinson. Weimar. Kirchen- u. Schulblatt, 1889, 2 und 3. Fuchs, Robinson als Stoff eines erziehenden Unterrichts. Jena 1893. Landmann, Über die unterrichtl. Verwendung der Robinsonerz. im zweiten Schuljahre. V. Heft. Aus dem päd. Universitäts-Seminar zu Jena. Langensalza 1894. Ders., Art. Robinson in Reins Enzyklopädie, 2. Aufl. VI. Bd. Ch. Mac Murry, Special Method for history and litterature. Bloomington, Jll. 1893. Just, Praxis der Erziehungsschule. III, 75, 121 f. Heydner, Beiträge zur Kenntnis des kindl. Seelenlebens. Leipzig 1894. Fr. Mc Murry, The educational value of Robinson Crusoe. The Public School Journal, Bloomington, January 1895. Hiemesch, Die Robinsonerzählung usw. Leipzig, 1907.

Altmüller, Übersetzung des Robinson. Hildburghausen 1869. Kuppers und Arndt, Robinson. Eine Erzählung für Kinder von 8—10 Jahren. Duisburg 1881. Reimer, Robinson Krusoe. Für die Jugend und die Zwecke der Schule bearbeitet. Leipzig 1880. Gräbner, Robinson Krusoe. 22. Aufl. Leipzig 1893. Lida B. Mc Murry, Robinson Crusoe for boys and girls. Bloomington, Jll. 1894. Märchen und Robinson-Lesebuch, 6. Aufl. Leipzig, Bredt. Ullrich, Robinson u. Robinsonaden. Reins Enzyklopädie. 2. Aufl. VI. Bd. Langensalza, Beyer u. Mann.

I. Die Auswahl des Stoffes

„Prüf' jeder die Sache nach allen Seiten;
Mög keiner das Neue, weil neu, bestreiten,
Mög keiner das Alte, weil alt, verachten!“

1. Forderung, die Robinson-Erzählung als Unterrichtsstoff in den Lehrplan des zweiten Schuljahres einzustellen

Die hergebrachte Volksschulpraxis hat für das zweite Schuljahr ebenso wie für das erste eine Reihe biblischer Geschichten als Stoff für

den Religions-Unterricht bestimmt. Wir haben uns gegen eine solche Verfrühung in unserem ersten Band: „Das erste Schuljahr“ 7. Aufl. entschieden ausgesprochen mit Zusammenstellung der Gründe, die uns nötigen, die biblischen Erzählungen erst vom fünften Schuljahr ab unterrichtlich zu bearbeiten. Damit dies nun in der wirksamsten Weise geschehen könne, haben wir einen Vorkursus aufgestellt, dessen Stoff im ersten Schuljahre in einer Auswahl Grimmscher Märchen besteht, die im kindlichen Gedankenkreis sich anschmiegend die geeigneste Quelle zur Weckung des religiösen Gefühls und des sittlichen Urteils in diesem Alter sein und die Fäden fortspinnen können, die im Haus- und im Kindergarten*) angeknüpft worden sind. Sie bilden den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts im ersten Schuljahr; von hier aus laufen die mannigfachsten Beziehungen zur Naturkunde, dann auch zum ersten Lesen und Schreiben hinüber. So wird die Einheit des Unterrichtsplanes hergestellt; damit ist die Einheit des Gedankenkreises gewährleistet. Von den Märchen gehen alle Gedanken aus, zu den Märchen kehren alle zurück; das gesamte Interesse wird in ihnen konzentriert.**)

Von welcher Bedeutung dies ist, kann nur der ermessen, der von der Wahrheit der Grundlagen des erziehenden Unterrichts überzeugt und durchdrungen ist. Unser Unterricht steht und fällt mit dem Erzählungstoff, der, den Mittelpunkt des gesamten Interesses bildend, den Zögling ganz und voll beschäftigt, ihn zu religiös-sittlichen Gefühlen in der Sphäre anregt, die seinem Standpunkte angemessen ist. Wir, die wir mit dem erziehenden Unterricht Ernst machen wollen, sehen uns daher genötigt, auch für das zweite Schuljahr einen konzentrierenden Erzählungstoff zu suchen, welcher der Auffassungsfähigkeit des Kindes entspricht und zugleich dem Gedanken des kulturgeschichtlichen Aufbaues des Lehrplanes gerecht wird.

Professor Ziller fand diesen Stoff im Robinson. Die pädagogischen Überlegungen, die ihn dazu geführt haben, weisen in ihren allgemeinsten Umrissen auf Herbart zurück. Dieser hat die Grundzüge der Lehre von dem kulturhistorischen Aufbau als Mittelpunkt des fortschreitenden erziehlichen Unterrichts gegeben, und zwar für die Gymnasialbildung, insofern er die literarische Folge mit Homers Odyssee beginnt, ein Gedanke, dem namentlich auch Willmann nachgegangen ist. Der erzieherischen Tätigkeit Herbarts lag die Gymnasialreihe näher als die, welche für die Volksschule aufzustellen ist. Aber in der Haupt-

---

*) Wir treten für die Errichtung von Volkskindergärten ein, um vor allem auch den Gedanken einer allgemeinen Volksschule mit sechsjährigem Kursus als Grundschule für alle weiteren Schulgattungen zur Verwirklichung zu verhelfen. Denn die in den Volkskindergärten erzogenen Kinder werden den Kindern aus den sogenannten besseren Ständen annähernd die Wage halten, so dass vom psychologischen Standpunkt aus dann ein gemeinsamer Unterricht für alle Kinder des Volkes möglich wird. Vergl. Rein, Deutsche Schulerziehung. München, Lehmann 1907.

**) Über die Pflege des christlichen Sinnes in den ersten Schuljahren durch die Schulfeiern u. Andachten siehe das „erste Schuljahr“, 7. Aufl., Einleitung. Ferner: Bergner, Materialien zur spez. Pädagogik. Dresden 1886.

sache fussen die Lehrpläne beider Schulgattungen auf denselben grundlegenden Ideen. Diese nötigen uns, die religiösen Anknüpfungspunkte sowie die sittlichen Elemente in einer fortlaufenden Reihe klassischer Erzählungen zu suchen, deren Aufbau sich naturgemäss nach der geschichtlichen Entwicklung richtet.

In den Berichten Herbarts an Herrn von Steiger und in der „Ästhetischen Darstellung der Welt zum Zwecke der Erziehung" finden wir die ersten Ansätze zu der Aufstellung der erziehenden Erzählstoffe. Ausgehend von der Überzeugung, dass die Idee Gottes als das Höchste schon unter den frühesten Gedanken, an welchen die Persönlichkeit des werdenden Menschen hängt, sich seinen Platz befestigen solle, weist Herbart zugleich auf die Gefahr hin, dass bei fortdauerndem Hinheften des Geistes auf den einen Punkt, der als das Höchste ferner nicht mehr erhöht werden kann, die Idee verunstaltet, ja zum Gemeinen und Langweiligen herabgezogen werden könne. „Fast sollte man," sagt er, „die Idee weniger wach erhalten, um sie zu der Zeit unverdorben vorzufinden, da der Mensch zur Haltung in den Stürmen des Lebens ihrer bedarf." Aber es sei ein Mittel vorhanden — und zwar sei es das einzige — die Idee langsam zu nähren, zu verstärken, auszubilden und ihr eine unaufhörlich steigende Verehrung zu sichern, dies nämlich, sie fortdauernd durch Gegensatz zu bestimmen.

Weiter legt er dar, dass der Unterricht i. a. zwei getrennte, aber stets gleichzeitig fortlaufende Reihen von unten auf jenem höchsten festen Punkt entgegen zu führen hat, um endlich beide in ihm zu verknüpfen. Man kann diese Reihen durch die Namen Erkenntnis und Teilnahme unterscheiden. Die Reihe der Erkenntnis fängt natürlich an bei den Übungen zur Schärfung und ersten Verarbeitung der Anschauung und der nächsten Erfahrungen, kurz beim ABC der Sinne. Etwas schwerer dürfte es sein, den Anfangspunkt der Reihe für die fortschreitende Teilnahme gut anzugeben und den angegebenen zu rechtfertigen. Die genauere Betrachtung entdeckte aber bald, dass dieser Punkt nicht in der jetzigen Wirklichkeit liegen könne. Die Sphäre der Kinder sei zu eng und zu bald durchlaufen; die Sphäre der Erwachsenen bei kultivierten Menschen zu hoch und zu sehr durch Verhältnisse bestimmt, die man dem kleinen Knaben nicht begreiflich machen wolle, wenn man auch könnte.

Führt man ihn aber, so meint Herbart, in die Anfänge unserer Kultur, so ist man sicher, dem Interesse des Knaben Begebenheiten und Personen darzubieten, deren er sich ganz bemächtigen, von wo aus er zu unendlich mannigfaltigen, eignen Reflexionen über Menschheit und Gesellschaft und über die Abhängigkeit beider von einer höheren Macht übergehen kann. Den Jugendunterricht in der Religion drückt die allgemeine Schwierigkeit, dass der Knabe sich nur nach Massgabe seiner beschränkten Empfindungs- und Erkenntnissphäre in die religiös-sittlichen Ideen versetzen kann, die den Erwachsenen bewegen. Wenn er der Männlichkeit, den Gefühlen und Geschäften derselben sich nähert, wenn die Kombinationen der anwachsenden Erkenntnisse sich immer rascher vermehren, so kann auch der Unterricht in der Religion sich beschleunigen. Hingegen der Anfang darf nur sehr langsam gehen und muss sich ganz

nahe an die Individualität des Kindes halten, wie sie um die Zeit beschaffen ist, da es eben fähig wird, seine Teilnahme über die nächste Umgebung hin auszudehnen. Nur nach und nach können die Elemente der praktischen Idee von Gott an Klarheit und Würde gewinnen, während von der Seite der Erkenntnis her der Begriff der Natur in steigender Deutlichkeit hervortritt.*)

In dem vierten Bericht an Herrn v. Steiger spricht sich Herbart in ähnlicher Weise, nur die Bildung des sittlichen Urteils mehr betonend, dahin aus, dass der ganze Unterricht der jüngeren Knaben an zwei neben einander fortlaufende Hauptfäden geknüpft sein müsse, einen für den Verstand, den anderen für die Empfindung und die Einbildungskraft. Den Verstand üben schwere Anstrengungen, das Herz aber wird am besten durch allmähliches Umherleiten in allerlei Empfindungen und durch eine anfangs dem Kindesalter angemessene, mit den Jahren immer mehr berichtigte Sittenlehre gebildet, die dem Verstand nie Schwierigkeit machen muss, damit sie gerade Gefühl und Gewohnheit werde, die nirgend abbrechen darf, weil das sittliche Gefühl beständig Nahrung und immer bessere Nahrung verlangt, die sich in einer grossen fortlaufenden Reihe von allerlei interessanten Bildern darstellen muss, welche durch die Betrachtungen, zu denen sie einladen, durch den Beifall und Tadel, den sie auf sich ziehen, den jungen Geist veranlassen, sich selbst Maximen zu bilden und fest einzuprägen und sich so zum künftigen systematischen Vortrage der Moral, welche dieselben nur läutern und fester bestimmen soll, vorzubereiten. Und um diesen Weg der Charakterbildung zu finden, so fragt Herbart, was können wir Besseres tun, als den Spuren der moralischen Bildung des Menschengeschlechts selbst nachgehen?

Ziller hat diese Gedanken aufgenommen und fortgebildet. Er hat die Reihe der Erzählungsstoffe für die Volkschulbildung festgesetzt und ist auch in ihre unterrichtliche Behandlung eingetreten. Er hat die bestimmenden Gesichtspunkte für sie aufgestellt. Seine Auseinandersetzung geht im wesentlichen dahin: Der gemeinsame Mittelpunkt alles Unterrichts muss durch den sittlich-religiösen Zweck gebildet werden. Wenn ein solcher Schwerpunkt nicht vorhanden ist, löst sich der Unterricht auf in Massen von Kenntnissen, in Summen von Fertigkeiten und Gewöhnungen, die unter sich unvollkommen zusammenhängen. Es fehlt dem Unterricht sowohl wie dem Zögling an Konzentration. Niemals aber wird dann der sittlich-religiöse Zweck erreicht werden können, dem der Unterricht nachstrebt. Es ist dies nur dadurch möglich, dass für jede Unterrichtstufe, für jede Schulklasse ein Gedankenganzes, ein Gesinnungstoff, als konzentrierender Mittelpunkt hingestellt wird, um den sich die übrigen Fächer peripherisch herumlegen und von dem aus nach allen Seiten hin verbindende Fäden auslaufen, wodurch die verschiedenen Teile des kindlichen Gedankenkreises fortwährend geeint und zusammengehalten werden. Auf diese Weise hört der Unterricht auf, ein loses Aggregat einzelner Lehrfächer zu sein. An die Stelle

---

*) S. Herbart, Allg. Pädagogik. Buch II. Kap. III. Rein, Stimmen zur Reform des Religionsunterrichts. 2 Hefte. Langensalza, Beyer u. Mann.

der bunten Lehrpläne, die auf Klarheit und auf Interesse notwendig hemmend wirken, tritt eine Einrichtung, wodurch der gleichzeitig zu behandelnde Stoff der verschiedenen Fächer so geordnet und bearbeitet wird, dass stets ein innerlicher Zusammenhang und eine wechselseitige Beziehung unter denselben streng festgehalten wird und deutlich zu erkennen ist.

Die Auswahl aber und der Fortschritt der konzentrierenden Mittelpunkte ist so einzurichten, dass sie teils der Entwicklung und Fortbildung des kindlichen Geistes und namentlich den Apperzeptionstufen, die darin nach psychologischen Gesetzen aufeinander folgen müssen, entsprechen, teils den der Entwicklung des einzelnen im grossen korrespondierenden Fortschritt in der Entwicklung der Geschichte der Menschheit aufzeigen, soweit sie uns durch klassische, der Jugend zugängliche Darstellungen bekannt ist, und zwar in allen für unsere gegenwärtige Kulturstufe nachweisbar bedeutsamen Hauptperioden.

Verbindet man diese beiden mit anderen feststehenden pädagogischen Gesichtspunkten, so lässt sich daraus ableiten, dass für das erste Schuljahr das epische Märchen*), für das zweite die Erzählung des Robinson einen geeigneten Mittelpunkt bilden kann. Das Phantasiegebild des Robinson erinnert an jene vorgeschichtliche Zeit, wo der Mensch zuerst mühsam ringend und anfangs nicht unterstützt durch eine gesellschaftliche Verbindung sich über die äussere Natur erhob, um sie beherrschen und für seine Zwecke benutzen zu können; an jene Zeit, wo mit den grössten Anstrengungen die allereinfachsten und notwendigsten Erfahrungen und Erfindungen gemacht wurden, deren Bedeutung durch die Gewohnheit eines sicheren Gebrauches so leicht verdunkelt wird, aber ohne die es dem menschlichen Geiste doch nicht möglich geworden wäre, einen ruhigen Blick auf die gesellschaftlichen Ideen zu richten, deren Verwirklichung ihm für seine geschichtliche Entwicklung obliegt. Ist einmal dieser Standpunkt erreicht, so ist dem Zögling ein chronologisches Aufsteigen von der ältesten Geschichte Palästinas und Deutschlands an bis zur Geschichte der Gegenwart möglich. Es gilt, alle in der Entwicklung unseres Volkes hervorragenden Momente, die in den allgemeinsten Zügen zugleich der Entwicklung des Zöglings selbst entsprechen, zu durchlaufen, soweit sie ein Dichter oder Geschichtschreiber in klassischer Weise beschrieben hat. Bei jedem Hauptpunkt muss die Überzeugung lebendig werden, dass hier unser Volk nicht stehen bleiben konnte. Es gilt, dem Zögling den Gesamtgewinn unserer Bildung von ihren ersten geschichtlichen Keimen an zu überliefern. Dabei kommt es darauf an, die Zöglinge mit der ganzen Fülle menschlicher Gesinnungsverhältnisse in allen Verschiedenheiten und Modifikationen bekannt zu machen und sie zu veranlassen, dass für alle Fälle des wirklichen Lebens, in die sie sich dabei mit Hilfe der Phantasie hineinzuversetzen haben, ihr eignes Urteil sich entscheide, wie es den ethischen Ideen oder dem religiösen Gesamtideal der Persönlichkeit gemäss ist.

Es gilt aber auch, sie so viel als möglich mit dem theoretischen

---

*) Vergl. das „erste Schuljahr", 7. Aufl.

Wissen von den natürlichen Bedingungen des sittlichen Handelns zu bewaffnen. Ein solcher Unterricht ist jedem Zögling notwendig. Um ihn ins Werk setzen zu können, empfiehlt es sich, in den Mittelpunkt des zweiten Schuljahres die Erzählung von Robinson zu stellen, sie nicht bloss als Jugendlektüre zu benutzen, sondern im Schulunterricht zu verwerten.

2. Die Bedeutung der Robinson-Erzählung als Jugendlektüre

Über die Bedeutung der Robinson-Erzählung als Jugendlektüre ist seit Rousseau kaum noch jemand im Zweifel. Die Stelle im Emil, wo er die Vorzüglichkeit des Defoeschen Buches mit mancher Überspanntheit zwar, aber auch mit viel innerer Wahrheit rühmend auseinander legt, hat für die Pädagogik grosse Bedeutung gewonnen. „Dies Buch — Robinson — wird das erste sein, schreibt Rousseau, welches mein Emil lesen wird; es wird lange seine ganze Bibliothek ausmachen und es wird stets einen ansehnlichen Platz darin behaupten. Es wird der Text sein, welchem alle unsere naturkundlichen Besprechungen nur zur Erläuterung dienen, es wird bei unseren Fortschritten je nach dem Stand unserer Einsicht zum Prüfstein dienen, und so lange unser Geschmack nicht verdorben ist, wird uns das Lesen desselben allezeit vergnügen. Robinson auf einer Insel, allein, ohne Beistand von seines gleichen, ohne alle künstlichen Werkzeuge, aber doch für seinen Unterhalt, für seine Erhaltung sorgend und sich sogar eine Art von Wohlsein verschaffend, ist ein Gegenstand, der für jedes Alter interessant ist und den man insbesondere den Kindern anziehend zu machen tausenderlei Mittel hat. Auf diese Weise verwandeln wir die wüste Insel, die wir anfangs nur vergleichsweise annahmen, zur wirklichen Insel. Dieser Zustand ist — ich gebe es zu — nicht der Zustand des gesellschaftlichen Menschen; wahrscheinlich wird es auch nicht der Zustand Emils werden, aber nach ihm soll er alle anderen beurteilen. Das sicherste Mittel, sich über Vorurteile zu erheben und sein Urteil den wahren Verhältnissen der Dinge gemäss zu gestalten, ist, sich an die Stelle eines isolierten Menschen zu setzen und von allem so zu urteilen, wie dieser Mensch in Rücksicht auf seinen eigenen Nutzen davon urteilen muss. Dieser Roman, gesäubert von allem hinzugefügten Wust, beginnend mit dem Schiffbruch Robinsons in der Nähe seiner Insel*) und endigend mit der Ankunft des Schiffes, das ihn von derselben hinwegbringt, wird während der ganzen Periode, von welcher hier die Rede ist**), zugleich Emils Unterhaltung und Unterricht ausmachen. Ich will, dass ihm der Kopf davon schwindeln, dass er sich unaufhörlich mit seinem Schlosse, mit seinen Pflanzungen, mit seinen Ziegen beschäftige, dass er bis ins einzelne nicht aus Büchern, sondern an den Sachen selbst alles lerne, was in einem solchen

*) Die Erziehungsschule darf auf die Jugendgeschichte Robinsons nicht verzichten wegen der ethisch-religiösen Momente, die mit der Darstellung seiner Geschichte verbunden sind, wohl aber müssen die Irrfahrten nach Afrika und Südamerika aus naheliegenden Gründen in Wegfall kommen.

**) Emil vom zwölften bis fünfzehnten Lebensjahr.

Falle zu wissen nötig ist, dass er sich selbst als einen Robinson betrachte. Ich wünsche, dass er sich beunruhige wegen der Massregeln, die zu ergreifen sein möchten, wenn dies oder jenes zu mangeln anfinge, dass er das Tun seines Helden prüfe und untersuche, ob derselbe nichts unterlassen habe und ob er nichts hätte besser machen können, dass er dessen Fehler aufmerksam anmerke und daran lerne, in einem gleichen Falle nicht auch in dieselben zu verfallen."

Rousseau führt sodann seine Ideen über Robinson noch weiter aus. Wir werden Gelegenheit finden, auf dieselben zurückzukommen. Wie überhaupt sein Emil, so hat namentlich die begeisterte Lobrede auf den Roman des Defoe in Deutschland an vielen Orten gezündet und gleiche Begeisterung geweckt, während sie an den französischen Unterrichtsanstalten fast wirkungslos vorüberging.

Im Philanthropium zu Dessau hat sich Basedow mit Wolke und Campe seiner bemächtigt. Campe übersetzte den Emil und bearbeitete den Robinson für die deutsche Jugend. Er verfolgte bei der Abfassung des Buches verschiedene Zwecke: 1. er wollte unterhalten; 2. er wollte an den Faden der Erzählung so viele Grundkenntnisse aller Art knüpfen, als es nur immer geschehen könnte, zumal diejenigen Vorbegriffe von Dingen aus dem häuslichen Leben, aus der Natur und aus dem weitläufigen Kreise der gemeinen menschlichen Wirksamkeit, ohne welche alle anderen Unterrichtsarten einem Gebäude gleichen, das keine Grundlagen hat; 3. er wollte manche nicht unerhebliche Vorkenntnis, besonders aus der Naturgeschichte, mitnehmen; 4. die wichtigste Absicht des Verfassers war, die Umstände und Begebenheiten so zu stellen, dass recht viele Gelegenheiten zu sittlichen, dem Verstande und dem Herzen der Kinder angemessenen Anmerkungen und recht viele natürliche Anlässe zu frommen, gottesfürchtigen und tugendhaften Empfindungen daraus erwüchsen. Schon in der siebenten Auflage konnte der Verfasser rühmen, dass dasselbe von Cadix bis Moskau und Konstantinopel in alle europäischen Sprachen, sogar in die russische, die neugriechische und die altböhmische übersetzt sei. Bis zum Jahre 1890 erschien die 112te rechtmässige Ausgabe. Dieser Erfolg ist sicherlich nicht auf Rechnung der Salbadereien zu setzen, mit denen der gute Campe die eigentliche Erzählung verquickte, ohne jedoch den beabsichtigten Zweck zu erreichen, da es wohl kaum ein Kind gegeben hat, das jene Campeschen Belehrungen nicht gern überschlagen hätte. Vielmehr machte sich auch hier die unverwüstliche Lebensfülle, die hinreissende Anziehungskraft des ursprünglichen Robinson geltend.

„Wer dächte nicht mit innigem Entzücken, schreibt Hettner*), an jene Tage und Stunden, in denen sein märchenlustiges Kindergemüt zum ersten Male von der Geschichte und den seltsamen Abenteuern Robinsons hörte? Es überkommt uns in dieser Erinnerung unwillkürlich wieder ein Stück Jugendleben. Jenes Gefühl taucht in uns auf, von dem der Dichter sagt:

---

*) Hettner, Literaturgesch. des 18. Jahrhunderts. I. S. 281—305. Braunschweig 1856. (Vortrag. Berlin 1854.)

„Aus der Jugendzeit, aus der Jugendzeit,
Klingt ein Lied mir immerdar.
O wie liegt so weit, o wie liegt so weit,
Was mein einst war!"

Ohne Zweifel; unser Robinson ist ein klassisches Buch. Aber es ist nicht nur das klassische Buch der Kindheit, sondern eine der wenigen Dichtungen, welche auf die späteren wie auf die früheren Tage des Menschenlebens mit gleichem Zauber fortwirken; ist es doch ein weltliches Buch der Bücher, neben der Bibel wahrscheinlich das verbreitetste und gelesenste Erzeugnis der gesamten Weltliteratur. Dies muss seine besondere Ursache haben. Wir suchen die unverwüstliche Lebenskraft des Buches nicht nur in dem Unterhaltendem, sondern vorzüglich in dem Sinnbildlichen desselben. Es ist keine Frage: Den Erlebnissen Robinsons kommt eine tiefere symbolische Bedeutung zu. Sein Leben auf der einsamen Insel ist in gewissem Sinne das Leben der Menschheit, die mit kärglicher Ausstattung in das Dasein auf Erden gleichsam ausgesetzt, aus erfindungsreichem Sinne im Laufe der Geschichte die missliche Lage, darin sie sich bei erwachendem Bewusstsein findet, mit unendlicher Mühsal zu leidlichem Behagen gestaltet.*)

Denselben Gedanken hat Hettner in dem schon erwähnten Vortrage ausgeführt. Nachdem er über die Form der Erzählung, über die ganz ungewöhnliche Feinheit und Naturwahrheit der psychologischen Charakterzeichnung, über die bewundernswürdige Kunst, der Erzählung den Stempel der Wahrheit aufzudrücken, auseinander gelegt, fährt er fort: „Und nun der Inhalt: — Eine einsame, wüste Insel, darauf ein einsamer, armer, verschlagener Matrose! Man sollte meinen, es sei kaum möglich, eine spannende Handlung, geschweige denn gar eine nur einigermassen befriedigende geistige Bedeutung aus einem so dürftigen Stoffe herauszuspinnen. Aber wie unter einem Zauberstabe gewinnt hier alles Leben und Bewegung. Die Not des täglichen Bedürfnisses führt unsern Robinson von Erfindung zu Erfindung; das Gefühl seiner Hilflosigkeit und die Freude und der Dank, wenn irgend ein unvorhergesehenes Ereignis diese Hilflosigkeit verringert und mildert, erwecken in seinem öden Innern die zarten Regungen religiösen Gottvertrauens; das Hinzutreten seines treuen Genossen Freitag und späterhin der anderen Matrosen, die von den englischen und spanischen Schiffen kommen, und die damit verbundene Notwendigkeit, auf neue Erwerbsquellen zu denken und durch Gesetze und Strafen alle Spaltungen und Störnisse des kleinen Gemeinwesens zu unterdrücken und unschädlich zu machen, entfalten das erste Entstehen, Wachsen und Dasein des Staates und der bürgerlichen Gesellschaft. Wir sehen, wie der Mensch mit innerer Notwendigkeit Stufe um Stufe aus dem ersten rohen Naturzustand zur Bildung und Zivilisation kömmt. Kurz, es entrollt sich ein Bild vor uns, so gross und gewaltig, dass wir hier noch einmal die allmähliche und naturwüchsige Entwicklung des Menschengeschlechts klar überschauen.

---

*) S. Altmüller, Vorrede zur Übersetzung des Robinson. Hildburghausen 1869. K. Lamprecht, Deutsche Gesch. Berlin 1893.

Der Robinson ist, wenn dieser Ausdruck erlaubt ist, eine Art von Philosophie der Geschichte. Und gerade in dieser Hinsicht ist es ein gar nicht genug zu bewundernder Meistergriff unseres bewunderungswürdigen Dichterwerks, dass die Persönlichkeit Robinsons sich durch keine besondere Eigentümlichkeit oder durch besonders hevorstechende Fähigkeiten auszeichnet, dass Robinson, so zu sagen, ein ganz gewöhnlicher Durchschnittsmensch ist. Was dieser Robinson denkt und fühlt, was er erfindet, einrichtet, tut und handelt, das würde jeder andere Mensch in seiner Lage auch denken, fühlen, erfinden, einrichten, tun und handeln. Hätte Robinson irgend eine entschiedene Liebhaberei für Naturgegenstände oder eine ausgesprochene Anlage für mechanische Fertigkeiten, so wäre, wie der englische Kritiker Coleridge einmal sehr fein bemerkt, das Buch vielleicht um einige anziehende Verwickelungen und Schilderungen reicher, Robinson aber hätte aufgehört, dass zu sein, was er ist, nämlich das Beispiel und das Spiegelbild der ganzen Menschheit." —

Auch Bogumil Goltz widmet in seinem „Buche der Kindheit" einen besonderen Abschnitt dem Robinson. Wie hätte er auch von der Kindheit schreiben können, ohne des Robinson zu gedenken? „O Robinson," ruft er in Begeisterung aus, „du Wundermensch, du Heros der Kindheit! . . . O Robinson, du Buch der Bücher, du heilige Schrift in Kinderherzen geschrieben, du echte Kinderbibel für alle Zeiten, in denen es Kinder geben wird. . . . O möchtest du ewig im Kinderkalender stehen und immerdar in den Kinderherzen erstehn!"

Noch ist der Robinson das Buch unserer Kinder, wenn auch tausend andere Jugendschriften ihm den Rang abzulaufen suchen. Das wird kaum bestritten; wohl aber wird man die Frage aufwerfen: sollte die Erzählung von Robinson, die als Jugendlektüre unerreicht ist, auch als Unterrichtsgegenstand, und zwar als Gesinnungs- und Konzentrationstoff für das zweite Schuljahr geeignet sein?

3. Die Bedeutung der Robinson-Erzählung als Gesinnung- und Konzentrationstoff des zweiten Schuljahres

Ehe wir diese Frage beantworten und die Bedeutung der Robinson-Erzählung nach der genannten Seite hin würdigen, sei es uns gestattet, die Blicke vorerst auf andere Erzählungen zu lenken. Es wäre ja möglich, dass man etwas vorschlagen könnte, das von vornherein so viele Vorzüge eines Gesinnungstoffes auf sich vereinigte, dass man von allem weiteren Suchen abstehen könnte.

In erster Linie würden uns wohl die biblischen Geschichten entgegen gebracht werden. Aber diese haben wir nach den Auseinandersetzungen im „ersten Schuljahr" für die Unterstufe der Volkschule nicht geeignet gefunden. Sie treten erst vom fünften Schuljahr ab in den Lehrplan.*) Welcher Stoff bleibt aber dann noch übrig? Sollen wir zu den Erzählungen greifen, welche moderner Fabrik entstammend

---

*) Grabs, Schles. Schulzeitung, 1883, Nr. 38 u. 39; Pädagog. Studien. 1858. 1. Heft. S. unser „drittes Schuljahr". 4. Aufl.

den bösen Fritz und die gute Anna, oder die Bubenstreiche von Max und Moritz schildern? Sollen wir die wässerigen, durch und durch ungesunden sogen. moralischen Erzählungen „für die fleissige Jugend" vorziehen, mit welchen die Basedowsche Richtung und ihre Nachfolgerschaft wie eine wahre Sündflut uns noch heutigen Tages zu überschwemmen droht? Derartige Fabrikate können wir nicht brauchen. Uns ist die Warnung Jean Pauls zu gut im Gedächtnis: „Sargt nicht jedes Wesen, das ihr auftreten lasst, in eine Kanzel ein, aus welcher dasselbe die Kinder anpredigt, eine abmattende Sucht nach Moralien, mit welchen die meisten gedruckten Kindergeschichten anstecken und plagen, und wodurch sie gerade auf dem Wege nach dem Höchsten dieses verfehlen, wie etwa Karl XII. von Schweden gewöhnlich sein Schachspiel verlor, weil er immer mit dem König ausrückte. Jede gute Erzählung, sowie gute Dichtung, umgibt sich von selber mit Lehren."

Auch Herbart*) wendet sich mit vernichtender Kritik gegen die sogenannten kindlichen Erzählungen, welche schon durch die ausgesprochene Absicht zu bilden verderblich wirken. „Stellt Kindern," sagt er, „das Schlechte dar, deutlich, nur nicht als Gegenstand der Begierde; sie werden finden, dass es schlecht ist. Unterbrecht eine Erzählung durch moralisches Raisonnement; sie werden finden, dass ihr langweilig erzählt. Stellt lauter Gutes dar; sie werden finden, dass es einförmig ist, und der blosse Reiz der Abwechslung wird ihnen das Schlechte willkommen machen. Aber gebt ihnen eine interessante Erzählung, reich an Begebenheiten, Verhältnissen, Charakteren; es sei darin strenge, psychologische Wahrheit und nicht jenseits der Gefühle und Einsichten der Kinder; es sei darin kein Streben, das Schlimmste oder das Beste zu zeichnen; nur habe ein leiser, selbst noch schlummernder Takt dafür gesorgt, dass das Interesse der Handlung sich von dem Schlechteren ab und zum Guten, zum Billigen, zum Rechten hinüberneige; ihr werdet sehen, wie die kindliche Aufmerksamkeit darin wurzelt, wie sie noch tiefer hinter die Wahrheit kommen, und alle Seiten der Sache hervorzuwenden sucht, wie der mannigfaltige Stoff ein mannigfaltiges Urteil anregt, wie der Reiz der Abwechslung in das Vorziehen des Bessern endigt, ja, wie der Knabe, der sich im sittlichen Urteil vielleicht ein paar kleine Stufen höher fühlt als der Held oder der Schreiber, mit innerem Wohlgefühl sich hinstemmen wird auf seinen Punkt, um sich zu behaupten gegen eine Roheit, die er schon unter sich fühlt. Noch eine Eigenschaft muss diese Erzählung haben, wenn sie dauernd und nachdrücklich wirken soll, sie muss das stärkste und reinste Gepräge männlicher Grösse an sich tragen. Denn der Knabe unterscheidet, so gut wie wir, das Gemeine und Flache von dem Würdevollen; ja dieser Unterschied liegt ihm mehr als uns am Herzen; denn er fühlt sich ungern klein, er möchte ein Mann sein! Solche Männer nun, deren der Knabe einer sein möchte, stellt ihm dar. Die findet ihr gewiss nicht in der Nähe, denn dem Männerideal des Knaben entspricht nichts, was unter dem Einfluss unserer heutigen Kultur erwachsen ist. Ihr findet es

*) Vorrede zur allgemeinen Pädagogik.

auch nicht in eurer Einblildungskraft, denn sie ist voll pädagogischer Wünsche und voll eurer Erfahrungen, Kenntnisse und eigenen Angelegenheiten."

Unser Blick wird also auf eine Erzählung gelenkt, die sich ethisch so verwerten lässt, dass entgegengesetzt dem moralisierenden Salbadern das sittliche Urteil aus der Wärme und Teilnahme für den Helden der Erzählung mit Klarheit und voller Bestimmtheit sich einstellt. Wir suchen nach einer Erzählung, die gleichmässig Erkenntnis und Teilnahme in einer dem Alter des Zöglings angemessenen Sphäre zu pflegen und zu fördern geeignet ist, die den Gedankenkreis so erfüllt, dass das Interesse auf das Höchste gespannt wird und die tiefgreifensten Anregungen im Gemüte des Kindes zurückbleiben.

Kaum eine Erzählung wird nun diesen Forderungen in so reichem Masse genügen können, wie die von Robinson. Denn welche Erzählung wäre im stande, die Teilnahme an dem Schicksal des Helden mit gleicher Stärke in der Seele des Kindes zu erregen? Von Anbeginn gewinnen wir ihn lieb, wenn wir auch das Verhalten seinen Eltern gegenüber nicht billigen. Wir durchleben mit ihm die Angst und Not des Schiffbruchs, wir landen mit ihm auf dem fremden unwirtlichen Eiland, wir begleiten ihn dort auf seinen Wanderungen und Unternehmungen, wir sinnen mit ihm über die Mittel und Wege, wie für Wohnung, Lebensunterhalt und persönliche Sicherheit zu sorgen sei, wir teilen den Schreck über die mannigfachen Vorfälle, die ihn bedrohen, und die Freude über all das Gute, das ihm unverhofft bis zu seiner endlichen Erlösung widerfährt.*) Hierbei findet das sittliche Urteil zahlreiche Gelegenheiten zu klaren und bestimmten Entscheidungen sowohl über das faktisch Geschehene als auch über das, was an seiner Stelle hätte geschehen können**) Auch verfolgen wir die Spuren des keimenden religiösen Bedürfnisses, des Abhängigkeitsgefühls von einem höheren Wesen, unter dessen Schutz der einsame Bewohner sich sicher glaubt, all den Schrecknissen gegenüber, die Natur und Menschen ihm bereiten können. In der Robinsonerzählung haben wir die konkreteste Verkörperung einer Seelengeschichte, die von Leichtsinn und Eigenwillen zur Sünde, von der Sünde zur Strafe, von der Strafe zur Reue und von hier zur sittlichen Besserung, zur religiösen Demütigung, zum Vertrauen auf die Gnade und Hilfe Gottes und so zum inneren Frieden fortschreitet. Die Erzählung ist ein Abbild des Gleichnisses vom verlorenen Sohn und eine Vorbereitung auf dasselbe, zwar nicht in biblischer Form, doch durchdrungen von christlichem Geist.

Welche Fülle von Belehrungen aber für die Seite der Erkenntnis aus unserer Erzählung dem Kinde zufliessen kann, dies bedarf wohl kaum der Erwähnung. Auch hat Rousseau gerade diese Gedankenreihe von mannigfachen Gesichtspunkten aus beleuchtet. Nach allen Seiten hin wird der Kreis der Kenntnisse erweitert in geographischer, naturkund-

---

*) Heinecke, Die Bildung des Mitgefühls. Pädag. Studien. 1883. 3. Heft.

**) S. Ackermann, Päd. Fragen. 2. Heft. Nr. 2. Dresden 1886.

licher, technologischer und kulturhistorischer Hinsicht. Indem die Robinsonerzählung in hervorragender Weise den Interessen der Teilnahme: dem sympathetischen, dem sozialen und religiösen Interesse, wie den Interessen der Erkenntnis: dem empirischen und spekulativen dient, wird sie zugleich zu einer vortrefflichen Propädeutik für Religion, Naturkunde und Geschichte.

Doch ist immer noch ein Einwand zu beseitigen. Man könnte sagen, dass der Robinson als Stoff für das zweite Schuljahr verfrüht sei. Ursprünglich ein Roman, der für Erwachsene bestimmt ist, hat er in seinen Bearbeitungen in das Knabenalter herabsteigen müssen. Wir nun wollen ihn noch weiter herunterrücken im Dienste des Unterrichts, ohne ihn dadurch aus der Privatlektüre unserer Jugend zu verdrängen. Denn es ist von hoher Bedeutung, dass jeder klassische Stoff, der als Erzählungstoff dem Unterrichte gedient hat, auf einer höheren Stufe als Privatlektüre wiederkehrt. Wenn wir also den Robinson für das zweite Schuljahr bestimmen, so kommt es nur darauf an, ihn für diese Stufe in angemessener zweckentsprechender Weise zu bearbeiten. Ohne Zweifel muss uns hierbei das Original des Daniel Defoe massgebend sein, wiewohl wir im Hinblick auf die Stellung des Robinsonstoffes in unserem Lehrplan vor weitgehenden Änderungen nicht zurückschrecken. Wir waren allerdings früher der Meinung, dass wir der Bearbeitung Rousseaus, Campes und Gräbners nicht folgen dürften, die Robinson von allem entblösst auf die Insel kommen und ihn erst später Werkzeuge und Gerätschaften in einem gestrandeten Schiffe finden lässt. Zu einer so weitgehenden Umarbeitung des Originals konnten wir uns früher nicht entschliessen, weil wir annahmen, es sei der Apperzeptionskraft der von der modernen Kultur umgebenen Kinder zu viel zugemutet, aufzufassen, wie ein Mensch ohne alle Hilfsmittel, ganz von vorn beginnend, sich nach und nach die Natur zu unterjochen vermag. Aber erneute Beobachtungen und mehrfache Prüfung in der Praxis der Übungsschule zu Jena haben uns davon überzeugt, dass der Lehrplan die Bearbeitung des Stoffes in Rousseauschem Sinn fordert und dass die Kinder sehr wohl imstande sind, in diese Auffassung sich zu versetzen und sie zu verstehen.

Wenn wir uns also im ganzen auch dem Original anschliessen, so tritt doch die Notwendigkeit an uns heran, dasselbe einer durchgreifenden Bearbeitung zu unterwerfen, um den Erzählungstoff für das zweite Schuljahr daraus gewinnen zu können. Vor allem gilt es, den Stoff zusammenzudrängen; denn in solcher Ausführlichkeit, wie Defoe erzählt, können wir nicht darstellen; auch geht vieles über den Horizont unserer Kinder hinaus. Da heisst es also, sich zu beschränken und gut auszuwählen. Wir haben sogleich am Anfang die Fahrten Robinsons nach Guinea, seine Pflanzerzeit in Brasilien weggelassen. Denn ebenso wie seine späteren Schicksale nach dem Aufenthalt auf der Insel uns nicht interessieren können, ebensowenig die Ereignisse vor seinem Schiffbruch. Robinson auf der Insel, auf sich allein angewiesen, für sich allein tätig — das ist das Thema unseres zweiten Schuljahres, wie weiter unten nachgewiesen werden soll. Auch hier wird man manche Abweichung vom

Original, manche Zusammenziehungen und andere Anordnung gewahren, die wir im einzelnen nicht aufführen wollen.*)

Eine weitere Frage wäre nun die nach dem Zusammenhang zwischen der Robinsonerzählung, dem Stoff des zweiten, und den Märchen, dem Stoff des ersten Schuljahres. Auf den ersten Blick hin ist kein Zusammenhang zu bemerken; von der Welt der Märchen mit ihren erdichteten Gestalten scheint ein grosser Sprung zu sein zu der realen Welt des Robinson, in der alles auf gesetzmässige, naturnotwendige Weise vor sich geht. Das Gemeinsame zwischen beiden Stoffen möge jedoch darin gefunden werden, dass auch im Robinson noch die Phantasietätigkeit der Kinder eine Hauptrolle spielt, wie die Erzählung ja auch ein Phantasiegebilde ist, wenn auch nicht eines, das, wie die Märchen, aus der Kindheit des Volkes selbst stammt. Auf der anderen Seite liegt der Fortschritt über die Märchen hinaus darin, dass im Robinson die objektive Welt mit grösserer Deutlichkeit und Schärfe heraustritt, als dies in den Märchen der Fall ist. „Wenn nämlich das Kind auf der Stufe, wo ihm die Märchen kongenial sind, alle Aussendinge als seinesgleichen betrachtet und behandelt und daher die Wirklichkeit lediglich nach seinen Phantasien und Wünschen gestaltet, so kommt doch bald die Zeit, wo die zunehmende Erkenntnis des Wirklichen diese willkürliche Behandlung nicht mehr gestattet, wo alle Aussenwelt als ein Nicht-Ich, als eine von dem Ich und seinen Wünschen unabhängige Objektivität dem Kinde gegenübertritt. Trotzdem aber gibt das Ich seine alles gestaltende Kraft nicht auf, es modifiziert dieselbe nur, indem es allmählich einsieht, dass es sich zur Berherrschung und Bewältigung der Aussendinge nach deren Natur richten müsse. Daraus entspringt dann das lebhafte Berdürfnis nach Erkenntnis der Natur und der Trieb, sie vermittelst dieser Erkenntnis den eigenen Zwecken dienstbar zu machen. Diese Wandlung tritt in jeder Kindesentwicklung ein und im grossen und ganzen greift der Robinsonstoff richtig in diese Phase der Einzelentwicklung ein und fördert auch umgekehrt das faktische und praktische Eintreten dieser Stufe.“ (Staude, kulturhistorische Stufen. Päd. Studien, 1880, 2. Heft.)

Indem also der Robinsonunterricht ein Bild der Entwicklung von den Anfängen unserer Kultur darstellt, weckt er zugleich den Sinn für objektive, d. h. tatsächliche Betrachtung und Auffassung der umgebenden Welt. Er wird dadurch, wie schon oben angedeutet, zur Propädeutik für die Geschichte.

„Und diese Propädeutik ist eben deswegen so geeignet, weil jener Fortschritt nicht dargestellt und verfolgt wird an dem höchsten Kulturprodukt, an der religiös-sittlichen Weltanschauung, deren Verständnis und Aneignung nur durch Vertiefung in ihre einzelnen Stufen gewonnen wird, sondern in der dem Kinde greifbarsten und fasslichsten Gestalt, an der Überwältigung und Dienstbarmachung der Natur, an der Riesen-

*) Der Text, welcher dem Leseunterricht zugewiesen ist, ist in unserem Lesebuch für das zweite Schuljahr gegeben. Die Verfasser haben sich dabei bemüht, dem Standpunkt der Kinder gerecht zu werden.

arbeit, welche vorgeschichtliche und geschichtliche Menschengeschlechter zum Zwecke ihrer menschenwürdigen Existenz geleistet und den Kindern der Gegenwart zum behaglichen Genuss überliefert haben. Dieser gewaltige Fortschritt, diese unzähligen Kulturleistungen werden in der Robinsonerzählung konzentriert und gleichsam in einen Brennpunkt vereinigt, und wenn nur diese Seite derselben vom Unterricht gebührend gewürdigt wird, dann wird die gedankenlose Stumpfheit und gefühllose Roheit, mit der so viele Zeitgenossen die alltäglich gewordenen Errungenschaften, Erfindungen und Wohltaten der kulturgeschichtlichen Arbeit gebrauchen und missachten, von den Kindern fernbleiben, und dafür wird geschaffen werden freudiges Staunen, dankbare Hinnahme und Teilnahme und bewusste Versenkung in das Warum? und Woher? aller in die Gegenwart hineinragenden geistigen und materiellen Denkmale der Vergangenheit.“ (Staude a. a. O.)

In ähnlicher Weise setzt Zillig auseinander:

„Wie der Mensch der Urperiode zu seinen wenigen mechanischen Verrichtungen Muscheln, Knochen, Pflanzenteile ohne vorherige Bearbeitung, so wie die Natur sie ihm bot, benutzte; wie er weiterhin Pfeil und Lanzenspitzen, Messer und Gerätschaften zur Bearbeitung des Bodens, zur Herstellung der Wohnung oder Grabstätte, ja schon einzelnen Zierrat in freilich oft mühevoller Weise aus Stein fertigte, bis er endlich in den Metallen ein Mittel zur Befriedigung mannigfaltigster Bedürfnisse und in dieser Verwendbarkeit wiederum einen Anreiz zu immer neuen Erfindungen empfing; mit welcher Überlegung und Umsicht bei Schaffung einer bergenden und schützenden Wohnung zu verfahren war, wenn das Bedürfnis nach sicherer Ruhe, die Notwendigkeit, sich gegen Feinde in tierischer und menschlicher Gestalt zu verteidigen, dazu nötigte; wie viel Anstrengung und Schweiss es kostete, der Natur die Nahrung abzugewinnen, und mit welchem Aufwand von Kraft, Mut und schlauer Berechnung sich der Mensch die Herrschaft über die Tiere sichern musste, indem er die einen zu bekämpfen, die andern seinem Unterhalt dienstbar zu machen hatte; wie der Mensch sich hauptsächlich dadurch über den tierischen Standpunkt erhob, dass er nicht alles, was ihm der Augenblick bot, auch verbrauchte, sich den Überfluss vielmehr für die Zukunft aufbewahrte, dass er sich Zwecke setzte, über das, was er später nötig haben werde, im voraus sorglich nachdenkend, dass er für jene Zwecke sich die Mittel berechnete und mit Anstrengung aller Kräfte bereitete; wie dabei namentlich das Feuer zum mächtigen Hebel seiner Entwicklung sich gestaltete, usw. — Dies alles finden wir in der Geschichte Robinsons in konkreter, für die Kinder fasslicher Weise dargestellt.“ *)

*) Zillig, XIV. Jahrb., S. 108f. Erläuterungen zum XIV. Jahrbuch. Leipzig 1882, Veit und Comp. Vergl. Wohlrabe, Über Gewissen und Gewissensbildung, Programm des Weimar. Seminars 1883, S. 53f. Evangel. Schulblatt von Dörpfeld: Erinnerung an das Zillersche Seminar in Leipzig, 4. Heft 1883. Th. Wiget, Weim. Kirchen- und Schulblatt, 1880 Nr. 1. Ders., Praxis der Schweiz. Volks- und Mittelschule, 1881 Nr. 1. Beyer, Die Naturkunde im erz. Unterricht. Reins

Bekanntlich forderte auch Biedermann in seinem Schriftchen „Der Geschichtsunterricht in der Schule" zunächst einen kulturgeschichtlichen Anschauungsunterricht. Derselbe solle an die Dinge der Umgebung anknüpfen und diese zu Ausgangspunkten für eine rückblickende Betrachtung machen. Man würde also z. B. den Schüler von der Anschauung der gegenwärtigen Kleidung, Nahrung, Wohnung, häuslichen Einrichtungen und anderen Erscheinungen des ihn umgebenden Kulturlebens hinüberleiten zu der Anschauung eben dieser Vorkommnisse in einem früheren Zeitraume usw. Die wichtigsten Ergebnisse eines solchen kulturgeschichtlichen Anschauungsunterrichts seien folgende: 1. Die Übung und Schärfung des Beobachtungs- und Vergleichungssinnes bei den Schülern. 2. Die Anleitung und Gewöhnung derselben, auch an den alltäglichen Vorkommnissen nicht stumpf und gleichgültig vorüberzugehen. 3. Die erste Weckung des Bewusstseins von einem Fortschreiten, einer Vervollkommnung der Menschheit durch eigene Tätigkeit, durch Arbeit, durch gegenseitige Hilfleistungen usw.

Gewiss sehr richtig. Aber unstreitig wird das Interesse für kulturgeschichtliche Tatsachen und Aufgaben nachhaltiger und wärmer werden, wenn es mit der Teilnahme für die Schicksale einer bestimmten Persönlichkeit verknüpft ist. Der Biedermannsche Anschauungsunterricht muss notwendigerweise etwas Nüchternes und Langweiliges in seiner Abstraktheit bekommen — eine Befürchtung, die man für die Robinsonerzählung nicht zu hegen braucht. Hier wird das Interesse an der Person des Einsiedlers in den Kindern ein unmittelbares Leben gewinnen und so stark werden; dass es auch auf die übrigen Unterrichtsgegenstände, auf die kulturhistorischen Betrachtungen wie auf die naturkundlichen in der erfolgreichsten Weise einwirkt.

Der durchschlagende Grund, der für Einführung der Robinson-Erzählung in das zweite Schuljahr spricht, ist also dieser: Er repräsentiert die vorhistorische Zeit, die allen Kulturvölkern gemeinsam ist. Er versetzt die Schüler in die Kulturanfänge, in denen der Mensch sich über die Natur erhebt und sie zu beherrschen beginnt. Er erweckt im Schüler die Vorahnung von historisch Gewordenem, leitet also die erste Pflege und Weckung des historischen Sinnes ein und bereitet in zweckmässiger Weise das Verständnis vor für die folgende Patriarchenzeit. So reiht sich die Robinson-Erzählung in den historischen Rahmen vortrefflich ein, indem sie zugleich die Kluft überbrückt, die in der Kinderseele zwischen der reinen Phantasiewelt und der objektiven Welt besteht. Durch ihn geht dem Schüler die Erkenntnis der Beziehungen zwischen Natur- und Menschenleben auf, die Bewältigung von Naturdingen und Naturverhältnissen durch den Willen des Menschen, indem zugleich eine Klärung und Erweiterung der Raum- und Zeitvorstellungen eintritt.

Ein gleicher Fortschritt über die Märchen hinaus geschieht in religiös-sittlicher Beziehung. Wenn der Vorkursus, der die zwei ersten Schuljahre umfasst, auch durchaus den Standpunkt der Naturreligion ein-

---

pädagog. Studien, 2. Heft 1883 und Leipzig 1885. Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Leipzig 1885.

nimmt, so findet doch im zweiten Schuljahr eine Erweiterung und Vertiefung der religiös-ästhetischen Bildungselemente statt, so dass von hier aus der Übergang zur Sagenstufe ein unmerklicher wird. So stellt die Robinsonerzählung nicht nur als Kultur- sondern auch als Gesinnungstoff durch Weiterbildung der im Märchen-Unterricht erarbeiteten sittlich-religiösen Gebilde eine sichere Fortführung der Fundamente für die Charakterbildung her.*)

Endlich könnte noch ein Bedenken erhoben werden, ob nämlich bei der Wahl der Robinsonerzählung für das zweite Schuljahr die Natur oder das Gemüt des Mädchens in eben dem Masse berücksichtigt sei, als die des Knaben, und ob nicht für Mädchen biblische Geschichten doch vorzuziehen seien. Dieses Bedenken erscheint uns nicht gerechtfertigt. Denn es scheiden sich auf dieser Altersstufe die Geschlechter keineswegs so scharf, dass der Lehrplan darauf Bezug nehmen müsste. Auch zeigen die Mädchen für die Robinsonerzählung ein gleich lebhaftes Interesse. Überdies werden in den biblischen Geschichten auch vorwiegend männliche Charaktere betrachtet, so dass sie in dieser Beziehung keine besonderen Vorzüge für die Mädchenerziehung besitzen.

Zum Schluss weisen wir noch darauf hin, dass die Robinsonerzählung zugleich als Konzentrationstoff dient. Folgende Fächer sind — ebenso wie im ersten Schuljahre — zu berücksichtigen: Zeichnen, Modellieren und Singen, Deutsch (Lesen und Schreiben), Naturkunde, Rechnen. Unter der Bezeichnung „Naturkunde“ fassen wir zugleich das Geographische, Technologische und Kulturhistorische zusammen. Sämtliche Fächer schliessen sich der Erzählung teils direkt, teils indirekt an, so dass hierdurch ein organisches Ineinandergreifen der Lehrfächer entsteht. Die Konzentrationsidee, wie wir sie im ersten Schuljahr durchgeführt haben, kommt in gleicher Weise auch hier zur Anwendung. Die Naturkunde erhält vom Gesinnungsunterricht direkte Weisungen, ebenso das Singen, das zugleich dem Schulleben zu dienen hat. Das Zeichnen schliesst sich teils den Erzählungen unmittelbar, teils mittelbar durch die Naturkunde an. Ebenso auch das Rechnen, das die nötigen Ausgangspunkte ebenfalls in den behandelten Sachgebieten findet.

So hängt hier alles von dem Mittelpunkt, dem Gesinnungstoff, ab. Und insofern ist die Frage, welcher Stoff dieses sei, für jedes Schuljahr die wichtigste. Denn sie ist zugleich Kern- und Angelpunkt der Konzentrationsfrage, wie wir in den einleitenden Kapiteln des „ersten Schuljahres“ auseinander gesetzt haben. Die Theorie des Lehrplans, dessen erstes und hauptsächlichstes Stück die Auswahl und Aufeinanderfolge des Gesinnungstoffes bildet, setzt für das zweite Schuljahr die Robinsonerzählung ein. An Robinson ist das herrschende Interesse gefesselt; aus ihm müssen sich alle die religiös-sittlichen Antriebe ergeben, welche bestimmend auf die Geistesbildung unserer Zöglinge einwirken. Er bildet aber auch den Ausgangspunkt für alle übrigen Besprechungen,

---

*) Eine ausführliche Darlegung dieser Gedanken wolle man im V. Heft „Aus dem päd. Universitäts-Seminar zu Jena“ in der Arbeit des Herrn H. Landmann nachlesen. (Langensalza, Beyer und Mann.)

die es nicht auf die Pflege der Teilnahme, sondern vielmehr auf das Wachsen der Erkenntnis abgesehen haben.*)

Auf solche Weise suchen wir die Idee des erziehenden Unterrichts in unseren Schulen zu verwirklichen. Mit ihr hängt auf das engste die Wahl unseres Gesinungsstoffes zusammen, von ihr ist unsere gesamte pädagogische Überlegung durchdrungen. Sie kann falsch sein; niemand aber wird den Verfassern den Vorwurf machen können, von der hergebrachten Volksschulpraxis ohne tiefer gehende Beweggründe sich entfernt zu haben.

2. Die Erzählung

Vergl. „Lesebuch für das zweite Schuljahr", (Märchen u. Robinson) 6. Aufl. Leipzig, H. Bredt, Seite 117 ff.

3. Die Behandlung des Stoffes

Die allgemeinen Grundzüge für die Behandlung des Stoffes sind im „ersten Schuljahr" 7. Aufl. 111—163 dargelegt. Im besondern sei hier bemerkt: Nach der Theorie unseres Lehrplanes werden dem Kinde Unterrichtstoffe angeboten, die seiner Entwicklungsstufe, d. i. seiner Auffassungskraft, entsprechen. Damit ist in psycholigischem Sinne die Möglichkeit gegeben, dass die Kinder im Unterricht rege Selbsttätigkeit

*) Was Dr. Fröhlich gegen die Robinsonerzählung vorgebracht hat, (Die wissensch. Pädagogik, Wien, 3. Aufl. S. 184 f.) ist durch P. Zillig widerlegt worden. (Pädag. Stud. 1884, 2. Heft S. 33—37) Ferner wurde im Rhein. Schulmann (Neuwied 1885, Seite 361 ff.) eine kritische Besprechung des Konzentrationsstoffes für das 2. Schuljahr veröffentlicht. Diese war jedoch keineswegs geeignet, unsere Überzeugung auch nur im mindesten zu erschüttern. Vergl. den Aufsatz von Grabs, Erziehungsschule 1885, Nr. 12, Seite 148, ferner den Streit Wiget-Kuoni in der Schweizer. Lehrerzeitung 1883, Nr. 30 u. 31, und Beilage zu Nr. 35. Ferner Rhein-Schulmann 1885, Nr. 11 und 1886. 2: Emme, Ist die Robinsonerzählung der geeignete Lehrstoff für das 2. Schuljahr? — Die Einwände aber, welche aus der Mitte der herbartischen Richtung gegen die Verwendung der Robinsonerzählung als Gesinnungstoff des zweiten Schuljahres erhoben wurden, sind in der Arbeit von H. Landmann (V. Seminarheft, Jena) eingehend besprochen worden. Hartmann, Die Auswahl des Volksschullehrstoffes. Sächs. Schulztg. Jahrg. 1887 Nr. 14—18. Lange, Über Apperzeption. 4. Aufl. S. 160. Willmann, Päd. Vorträge. 2. Aufl. Anhang: Anmerkung 17. Die Kritik, die bisher an den Robinsonstoff gelegt wurde, ist durchaus theoretischer Natur. Bis jetzt hat noch niemand, der Gelegenheit hatte, den Wert der Erzählung für das 2. Schuljahr praktisch zu erproben, gegen sie sich ausgesprochen. Alle, die praktisch diesen Stoff durchgeführt haben, wurden von seiner Brauchbarkeit und Güte überzeugt. Mit Recht schreiben daher die „Oberrheinischen Blätter für erziehenden Unterricht" (Fr. Krönlein, Freiburg i. Br.) Nr. 11, 1894: „Mir ist es unbegreiflich, dass Schulmänner, die niemals solche Stoffe unterrichtlich behandelt haben, theoretisch an dem Stoffe Kritik üben." Vergl. Ackermann (Päd. Fragen, 2. R., 2.): „Mit Robinson lässt sich wohl etwas anfangen, vorausgesetzt, dass der Lehrer etwas damit anzufangen weiss."

entfalten und produktive Arbeit leisten können. Das ist von grundlegender Bedeutung für die Erziehung, da produktive Tätigkeit echte Erziehung am besten fördert.

Wo das Kind an wertvollen Stoffen selbsttätig mitschaffen kann, da gedeiht es am besten nach Intellekt, Gemüt und Willen, da entsteht lebendiges und dauerndes vielseitiges Interesse, da wächst die Seele harmonisch aus. Diese Einsicht sollte heutzutage zum psychologisch-pädagogischen Abc jedes regelrecht vor- und durchgebildeten Erziehers gerechnet werden können.

Der hohe erziehliche Wert produktiver Tätigkeit drängt deshalb zu der Pflicht, im Unterricht die Bahn zur Selbstbetätigung zu beschreiten, welche die Lehrplantheorie in der Auswahl, Aufeinderfolge und Inbeziehungsetzung der Unterrichtstoffe geebnet hat: es muss die unterrichtliche Behandlung so gestaltet sein, dass produktive Arbeit geleistet werden kann und geleistet wird.

Wohl bei keinem Unterrichtstoffe stösst dabei die Unterrichtskunst auf geringere Schwierigkeiten als hier. Die Kinder bringen dem Robinsonstoff, wenigstens von da an, wo des Helden Zukunft rätselhaft und damit spannend wird, ein ausserordentlich reges Interesse entgegen. Da arbeiten die kleinen Geister, lebhaft im Intellekt und Gemüt angeregt, am Auf- und Ausbau der Handlung; da zeigen die leicht ablenkbaren Naturen Sammlung, die schwerfälligen und trägen gesteigerte Lebendigkeit, und nur die tiefstehende geistige Minderwertigkeit beharrt in ihrer Teilnahmlosigkeit.

Wir besitzen für die Unterstufe keinen zweiten Stoff, an dem der Lehrer so unzweideutig erfährt, dass der Kindesgeist weit mehr produktiv-selbsttätig als rezeptiv sein will. Lass uns doch schaffen, bitten die Kinder in der Robinsonstunde durch Worte oder Gebärden, und es gehören entweder der ganze Frevel einer bürokratischen oder einer nervösegoistisch ausgeübten Schulregierung oder ein bis zum Stumpfsinn reichender langweiliger Unterrichtsbetrieb dazu, das sich zeigende aufstrebende geistige Leben nicht zu erkennen und niederzutreten.

Der erziehliche Erfolg der Robinson-Behandlung ist in erster Linie daran gebunden, dass sich die Kinder in ihrem natürlichen Schaffensdrange und in ihrer Schaffensfreude ausleben dürfen. Damit soll nicht völliger Ungebundenheit und Zügellosigkeit das Wort geredet sein. Das Kind soll sich nur in seinem Schaffensdrange von keinem anders wollenden Willen, der sich ihm unverständlich aufdrängt, eingeengt fühlen; nach eigenen Sorgen und Einfällen, nach eigenem Nachdenken, Prüfen, Abwägen, Wählen, Bevorzugen, Verwerfen usw. soll es sich die Welt des Robinson, diese echte Kinderwelt, auf- und ausbauen können. In die Schranken ist es nur da zu verweisen, wo es in seinem Denken und Tun auf Abwege zu geraten droht; nur da ist ihm zu helfen, wo es Hindernisse nicht zu überwinden vermag. Alles Eingreifen hat jedoch durch leise Winke in Form von Einwänden, Vorschlägen, Richtigstellungen, Anspornungen usw. zu geschehen, um die Gedanken- und die Gemütsbewegungen richtig einzustellen und zu leiten.

Solche Arbeit ist nur von einer Erzieherpersönlichkeit, die voll von Liebe zu den Kindern und voll von Begeisterung und Verständnis für die Berufsarbeit ist, zu leisten. Die „Persönlichkeit" reicht aber nicht aus, um die Lehr- und Erziehungskunst vorbildlich auszuüben. Durch die heute so viel gerühmte „Intuition" wird die volle Ausnutzung eines Unterrichtstoffes im Sinne des gesamten Erziehungsplanes nicht ohne weiteres verbürgt. Dazu führt nur die harte Arbeit theoretisch-pädagogischer Vor- und Durchbildung im allgemeinen und Unterrichtsübung auf dem Grunde psychologisch-methodischer Durchdenkung und Gestaltung der Stoffe im besondern. In dieser Hinsicht fallen echte Künstler in Unterricht und Erziehung ebensowenig vom Himmel wie in der Musik, Malerei, Plastik usw.: überall steht vor dem Künstlertum harte, zähe Arbeit der Ausbildung.

Die Unterrichtsarbeit muss also auf eingehende methodische Vorbereitung gegründet sein, und dabei wäre für die Behandlung des Robinsonstoffes besonders auf folgende Punkte zu achten.

1. Während der ganzen Behandlung muss der Lehrer die Hauptaufgaben im Auge behalten, die der Stoff erfüllen soll. Es sind ihrer drei:

a) Weiterbildung der religiös-sittlichen Gefühlsweise und Urteilskraft.
b) Anregung und Ausgestaltung des Gedankens vom historischen Werden und Vergehen in einer der kindlichen Fassungskraft entsprechenden Art und Weise.
c) Erweiterung und Klärung der Erkenntnis von Naturdingen und Naturgeschehen, soweit die Erzählung unmittelbar und ungezwungen dazu veranlasst.

Unter diesen Gesichtspunkten hat die ganze Arbeit zu geschehen, und es ergibt sich daraus von selbst, dass die eine Stoffpartie mehr diesem, die andere mehr jenem Zwecke zu dienen geeignet ist. Damit sind zugleich Hinweise für eine rechte Einteilung des Stoffes in Behandlungsabschnitte oder „methodische Einheiten" gegeben,

Das Lesebuch bietet den Robinsonstoff in 32 Hauptabschnitten dar. Weder diese noch die Unterabschnitte sind aber als „methodische Einheiten" aufzufassen. Die Abgrenzung der „methodischen Einheiten" hat vielmehr der Lehrer nach seinen Überlegungen zu treffen. Darin liegt seine Freiheit und kann seine individuelle Gestaltungskraft zur Geltung kommen gegenüber der Gebundenheit an das psychologische Lehrverfahren, nach dem innerhalb jeder Einheit gearbeitet werden muss.

Die Abgrenzung der „methodischen Einheit" hat von dem begrifflichen Material aus zu geschehen, das man an der Hand des Stoffes als relativ selbständiges Glied des gesamten Arbeitsplanes betrachtet, weil es einer gesonderten Besprechung durch alle Stufen des Lernprozesses bedarf. Steht diese Abgrenzung fest, so handelt es sich um die Frage, wie das Unterrichtstück am fruchtbarsten methodisch zu bearbeiten ist. In seiner Präparationsarbeit hat also der Lehrer das psychologische Lehrverfahren zunächst rückläufig zu verfolgen. wenn er zu künstlerischer Gestaltung des Stoffes nach den Seiten der Abgrenzung in „methodische

Einheiten“ und der Durcharbeitung kommen will. Es gilt auch hier für den Lehrer der Satz: Zuerst das Ziel und dann der Weg.

Das Lesebuch enthält ferner eine Auswahl poetischer Begleitstoffe, die auf die Hauptabschnitte des Textes verteilt worden sind, so dass schon im Inhaltsverzeichnisse der konzentrierende Charakter des Buches deutlich hervortritt. Mit dieser konzentrierenden Verteilung soll aber keiner unwandelbaren Behandlung Vorschub geleistet, geschweige eine solche festgelegt worden sein. Anregung soll der Konzentrationsversuch geben, wie man sittlich-religiöse Gedanken und allerlei Gemütsstimmungen, die der Erzählstoff erzeugt, in passenden Gedichten ausklingen, zusammenfassen und festhalten lassen kann. Dem Lehrer steht es also durchaus frei, von der gegebenen Sammlung Gedichte auszuschalten oder andere einzuführen.

2. Als wichtigste Stufe im Lernprozess hat unter allen Umständen die der Anschauung zu gelten. Die Anschauung ist grundlegend und muss deshalb für Intellekt und Gemüt klar und wahr ausfallen, damit daraus alle den Lernprozess abschliessende Arbeit leicht und sachinhaltlich hervorwächst. Wo das nicht geschieht, droht der Unterricht verbalistisch zu werden.

Wie ist nun die Anschauungstufe im Robinsonstoff lebendig, klar, wahr, dem produktiven Arbeitstriebe entgegenkommend und ihn erhaltend und fördernd zu gestalten? Einige Winke darüber:

a) Zunächst ist es nötig, dass die Behandlung von Anfang an überall klare heimatliche Vorstellungen benutzt. Dem Inselleben muss z. B. ein heimatlicher Schauplatz zugrunde gelegt werden, der die verschiedenen Erlebnisse Robinsons und seine ganze Inselwelt vorzuspiegeln gestattet. Man darf aber den Kindern einen solchen Schauplatz nicht etwa bloss schildern, vielmehr auskundschaften muss man ihn mit den Schülern, oft dort weilen und die Handlungen dahin verlegen. Wie Robinson müssen die Kinder hier zielbewusst herumstreifen und ihre Phantasie von hier aus in die Ferne schweifen lassen, oder umgekehrt das Phantasiebild in die gegebenen realen Verhältnisse eintragen. Robinson muss da draussen im Spiel, d. h. für das Kind in lebendiger Wirklichkeit, erlebt werden. Dann regt sich das geistige Leben in den Kindern, wenn sie dem natürlichen Triebe folgen dürfen und können, ihre Vorstellungen in die Wirklichkeit umzusetzen; dann werden die Vorstellungen vollwertig in intellektueller und gemütlicher Hinsicht; dann kommt es zu innern Erlebnissen, aus denen wahre Gefühle und Stimmungen hervorgehen. Damit sind wesentliche Bedingungen zur Entstehung klarer und wahrer Anschauung, auch mit besonderer Rücksicht auf das Gefühlsleben, gekennzeichnet.

b) Dem Trieb zum Handeln muss auch im Unterricht zwischen den vier Schulwänden nach Möglichkeit Rechnung getragen werden. Es ist dort reichlich davon Gebrauch zu machen, den Phantasiebildern durch Modellieren in Plastilina oder Ton greifbare Gestalt zu geben.

Robinsons heisses Bemühen, sich in seiner Lage zu verbessern, und seine Erfolge darin müssen die Kinder sodann durch eigenes Tun kennen und schätzen lernen. Deshalb gilt es für sie, zu suchen und zu versuchen, sich anzustrengen und ausdauernd zu mühen, um z. B. Pfeil, Bogen, Spiess usw. aus und mit den naturgegebenen Mitteln anzufertigen. Durchforschet darum die Natur nach brauchbarem Material und übt euer Können daran, heisst es dabei. In diesem zielbewussten Forschen und im zielbewussten Üben des Könnens liegen wesentliche Merkmale klarer und wahrer Anschauung mit besonderer Rücksicht auf die Erkenntnis der objektiven Welt.

Wer in der Lage ist, seinen Unterricht so zu gestalten, dem wird es am rechten Erfolg nicht fehlen. Es werden ihn dann vielleicht auch Interesse, Schaffensfreude und wachsendes Können der Kinder auf die unseres Erachtens bildendste Unterrichsform, die „entwickelnd darstelllende“ hindrängen.

3. Über die Synthese im Geschichtsunterricht, sowie über den „entwickelnd darstellenden Unterricht“ siehe das 1. Schuljahr, 7. Auflage, Seite 139 ff; XVII. Jahrb. d. V. f. w. Päd., S. 178 f. und den betreffenden Artikel von O. Foltz in Reins Encyklopädie, 2. Aufl., Langensalza. Beyer & Mann. Der „entwickelnd darstellende Unterricht“ regt die produktiven Kräfte am intensivsten zum Schaffen an. Er ist in vollem Sinne des Wortes konkret aufbauende Unterrichtsform, bei der sich die Kinder mit Hilfe des Lehrers die Erzählung stückweise selbst erarbeiten. Es findet dabei entschieden ein lebhafterer Gedankenfluss und eine lebhaftere Gefühlserregung statt, als da, wo die Schüler sich vorherrschend rezeptiv verhalten müssen.

Die Anwendung des „entwickelnd darstellenden Unterrichts“ setzt konkretes Vorstellungsmaterial voraus, und es kommt darauf an, dieses so zu verwerten, dass dadurch im unterhaltenden Zwiegespräch ein neuer Stoffabschnitt erarbeitet wird. Das Unbekannte des Stoffes muss also mit Hilfe von Bekanntem im Intellekt und Gefühl ergriffen oder assoziiert werden können.

Daraus folgt, dass nicht alle Stoffpartien „entwickelnd darstellend“ behandelt werden können und sollen. Es ist Sache des Lehrers, die geeigneten Abschnitte dafür auszuwählen. Ferner ist damit gesagt, dass die Darbietung des Neuen auch durch die Erzählung des Lehrers zu geschehen hat. Die mustergültige Erzählung hat ihre volle Berechtigung und wir unterschätzen ihren Wert nicht. Trotzdem sind wir überzeugt, dass bei ihrer ausschliesslichen oder sehr überwiegenden Anwendung man weder der Klarheit und Wahrheit in der Anschauung, noch dem Schaffensdrange der Kinder gerecht zu werden vermag, und dass man nach der erzählenden Darbietung den Lernprozess sehr oft nicht nutzbringend abzuschliessen vermag.

4. Dass mit dem Wiedererzählen von seiten der Kinder der Unterrichtsprozess nicht abgeschlossen und vollendet ist, soll noch besonders hervorgehoben werden. Es handelt sich noch darum, die Kinder in den erarbeiteten Stoff zu vertiefen und auch einige religiös-ethische Sätze aus dem

konkreten Material abzuleiten. Die Vertiefung geschieht auch am besten in der Form der Unterhaltung.*) Man hat sich aber zu hüten, in das so beliebte „Abfragen“ zu geraten und Religiöses und Ethisches den Schülern entlocken zu wollen, was in ihnen weder Kraft noch Gestalt auf der Anschauungsstufe gewonnen hat. Der Lehrer muss erkennen und festhalten, was sich an religiösen und ethischen Gefühlen und Urteilen auf der Anschauungsstufe geregt hat. Darauf hat sich die Vertiefung zu richten und Zusammenfassung der Urteile zu bewirken.

5. Die religiös-sittlichen Sätze werden, wo es geht, in einem Bibelspruch, in einem Sprichwort oder in einem sonst leicht fassbaren klassischen Diktum zusammengefasst. An geeigneten Stellen müssen sie wiederholt und geordnet werden. Dabei ist auch auf das religiös-sittliche Material aus dem ersten Schuljahr Rücksicht zu nehmen. Die Wiederholungen sind aber nicht als Gedächtnisübungen anzusehen, sondern es ist auf das Bekannte unter neuen oder veränderten Gesichtspunkten zurückzugreifen, so dass auch hier, wo es sich um Zusammenfassungen und Zusammenstellungen handelt, nach Möglichkeit immanent wiederholt wird.

6. Im Folgenden geben wir in kurzen Umrissen religiös-sittliche und kulturgeschichtliche Betrachtungen an, die im Anschluss an die einzelnen Abschnitte der Robinsonerzählung sich zur unterrichtlichen Durcharbeitung darbieten. Auswahl hieraus und Bearbeitung sind dem Lehrer überlassen, da wir in den „Schuljahren“ nur Anhaltspunkte für seine Präparationen zu geben beabsichtigen, um eigenem Nachdenken und freier Selbsttätigkeit nicht vorzugreifen. Unter demselben Gesichtspunkte sind auch die beiden Präparationen zu betrachten und zu beurteilen. Für die Vorbereitung ist dem Lehrer auch das Präparationswerk von A. Fuchs, Jena Verlag Haake, zu empfehlen.

Übersicht des Stoffes

1. Robinson als Schulknabe: Es werden die Faulheit, der Leichtsinn und Ungehorsam das Knaben gerügt, der, anstatt zu arbeiten am Hafen spazieren geht. Hervorgehoben wird ferner, dass Robinson die Heimat nicht liebt, das Brot nicht achtet, keine Ordnung hält und die Weihnachtsgeschenke nicht recht einschätzt. Dagegen sind auch die Ansätze zum Guten zu beachten, Robinson ist wissbegierig, die elterlichen Vorhaltungen gehen ihm zu Herzen, er gibt sich Mühe, das Gute zu tun, verachtet z. B. das Brot nach der Zurechtweisung nicht wieder. Sein grösster Fehler ist seine Willensschwäche, den Versuchungen zu widerstehen. Das alles ergibt sich aus dem Vergleich mit den Geschwistern und Spielgefährten in anschaulicher Weise. Poesie: 1—4.**)

2. Robinsons Ferien: Der Vater gibt sich alle Mühe, Robinson zu bessern. Umsonst. Robinson ist empfänglich für alles Neue, was er während des Landaufenthaltes wahrnimmt. Er fängt auch allerhand Arbeiten mit Eifer an, aber es fehlt ihm an Stetigkeit darin. Bald

*) Für diese Unterhaltungen kann die Robinsonausgabe von Campe dem Lehrer mancherlei Winke geben.

**) Die Nummern beziehen sich auf das Lesebuch. Teilweise sind die Gedichte im naturkundlichen Unterrichte zu verwenden.

verliert er überall die Lust wie die kleinen Kinder. Die guten Beispiele der Kameraden und die wohlmeinenden Worte der Eltern fruchten nichts; Robinson wird den Gedanken an eine Reise in die weite Welt nicht los. Wie leichtsinnig ist er doch dabei, da er gar nicht überlegt, wie es ihm in der fremden Welt, die er gar nicht kennt, ergehen kann! Wie wenig nachhaltig spürt er von der elterlichen Liebe, die es so gut mit ihm meint! Poesie: 1, 2, 5.

3. Robinson als Lehrling: Robinson ist ein ganz anderer Lehrling als seine gleichaltrigen Kameraden. Nur kurze Zeit arbeitet er, dann empfindet er gar nichts mehr vom Ernst der Arbeit. Er denkt nicht über seine Zukunft nach, ist blind dafür. Die Bitten, Mahnungen und Warnungen von Vater und Mutter gehen nicht tief bei ihm und sind bald wieder vergessen. Die Gedanken an den Hafen und eine Seereise nehmen ihn ganz gefangen und lassen ihn alle seine Pflichten vergessen. Er wird ein Müssiggänger. Ungehorsam und Lieblosigkeit gegen die Eltern treten immer deutlicher bei ihm hervor.

Müssigung ist aller Laster Anfang. Ihr Kinder, seid gehorsam euern Eltern in allen Dingen. 4. Gebot. Poesie: 6.

4. Robinsons heimliches Fortgehen: Auch der Tod der Brüder ändert Robinson nur oberflächlich. Zwar folgt er den Eltern mehr, doch der Gedanke an das Meer behält die Macht über ihn. Daran ändert auch alles weitere Bitten und Flehen der Mutter nichts. Robinson spricht nicht wieder von seinem Wunsche, denn, glaubt er vielleicht, die Eltern gönnen mir nichts. Wie unrecht! Nun fügt es sich gar, dass er ohne Abschiedsgruss Vater und Mutter heimlich und böswillig verlässt. Wie hartherzig! — Wenn dich die bösen Buben locken, so folge ihnen nicht. Ehre Vater und Mutter und verlass sie nicht. Poesie: 7 und 8.

5) Robinsons Seereise: Das weite Meer, das unermesslich hohe und weite Himmelszelt mit seinem Farbenspiel und seinen unzähligen Sternen erwecken in Robinson eine Gottesahnung, und mit dieser kehrt das Bewusstsein über sein Unrecht gegen Vater und Mutter bei ihm ein. Wir freuen uns, dass sich das Gewissen bei ihm so zu regen beginnt und ihn zu dem Entschlusse treibt, zu den Eltern zurückzukehren. Um so schärfer tadeln wir dann, dass er die Ausführung seines Vorsatzes wieder vergisst und seine Reue nur von kurzer Dauer ist. „Wir müssen bei unsern guten Vorsätzen bleiben und sie nicht vergessen". Poesie: 11—12.

6. Der Schiffbruch: Not lehrt beten, sagt ein bekanntes Sprichwort. Bei Robinson scheint das zunächst nicht zuzutreffen, denn Wind und Wellen, Blitz und Donner, der ihm vor Augen stehende Tod führen ihn nicht zu Gott. Um so ergreifender wirkt es, wie ihn der milde Glanz des Abendsterns zu Gott emporzieht. Gott als ein Wesen, das Lust am Verderben haben könnte, bleibt Robinsons Innerm fremd, aber der Gott der Liebe offenbart sich ihm und führt ihn durch die Liebe zum Bewusstsein der göttlichen Allmacht, dass er beten kann: „Hilf mir Gott und sieh nicht an, was ich Böses getan habe". Poesie: 13—15.

7. Die Rettung: Robinson ist ein Spielball des empörten Meeres. Was kann seine Kraft in der Kunst des Schwimmens dagegen tun? Von den Wellen wird er fortgerissen, und sie, von denen er sicherlich den Tod erwartete, werden seine Retter. Das erkennt er, nachdem er die Besinnung wieder gewonnen hat. Zugleich erkennt er aber dahinter die wirkende Hand des gütigen Gottes, und innig dankt er auf den Knieen dem himmlischen Vater für die wunderbare Rettung. Poesie: 16—17.

8 Die Insel: Das Gefühl des Alleinseins im fremden Lande, die Furcht vor wilden Tieren, vor dem Tod aus Hunger und Durst, lenken Robinsons Blick immer mehr zu dem, der Wolken, Luft und Winden gibt Wege, Lauf und Bahn ... So sucht und findet er seinen Gott im Abend- und Morgenbittgebet und noch mehr im Dank für die Güte, die ihm zuteil geworden ist. Da lernt er sprechen: „Nie bist du, Höchster, von uns fern" ... „Rufe mich an in der Not" ... „Wenn die Not am grössten, ist Gottes Hilfe am nächsten". Poesie: 18—19.

9. und 10. Robinson sorgt für eine Wohnung und richtet sich ein: Es beginnen Sorge und Kampf um die Erhaltung des Lebens. Die Sorge spricht: Wo werde ich wohnen? Was werde ich essen und trinken, und womit soll ich mich kleiden? Diese Fragen beherrschen Robinsons ganzes Denken und Tun. Nach irdischen Dingen heisst es trachten, fleissig sein von morgens bis abends und a) Wohnung suchen und einrichten, b) nach Nahrungsmitteln forschen, c) sich die notwendigsten Kleidungsstücke verschaffen, d) mit der Zeit rechnen zu lernen.

Begreiflich ist es da, dass Robinson vor lauter Sorgen und Ringen um seine Lebenshaltung den vergisst, der ihm bis jetz geholfen hat. Begreiflich, aber trotzdem unrecht.

Erfreulich ist es umsomehr, dass Robinson, nachdem sich des Tages Last und Mühen verringert haben, wieder an Gott denkt und die Sonntagsfeier mit Lob und Dank für alles Gute einrichtet.

Besondere Beachtung verdienen auch die Tugenden des Fleisses und der Beharrlichkeit, die Robinson im Nachdenken und Arbeiten zur Erreichung seiner Ziele entwickelt. Wie führt Beharrlichkeit, an der es ihm früher fast ganz fehlte, zum Ziel! — „Bis hierher hat der Herr geholfen, er wird auch weiter helfen" ... „Lobe den Herrn und vergiss nicht, was er dir Gutes getan hat"! — „Auf einen Hieb fällt kein Baum" ... Poesie: 20—24.

11. Robinson sieht sich auf der Insel um: Not und Wissbegierde treiben Robinson dazu, sich auf der Insel weiter umzusehen. Mit Gott fängt er seine Unternehmungen an.

Nun lernt er ein fremdes Land kennen, das seine Einbildungskraft zu Hause so sehr gefangen gehalten hat. Dabei kommt er zur ruhigen Überlegung und sieht ein, wie töricht er war. Er weint, aber er verzweifelt nicht, sondern rafft sich auf und handelt als Kraftmensch, den man achten und als Vorbild betrachten muss, nach dem Wort: „Arbeiten und nicht verzweifeln". So erreicht er viel. Poesie: 27—28.

12. Folgen der Reise: Die Reise hat ihm Erfahrungen gebracht, die ihn nachdenklich machen. Durch Schaden wird er klug. Er muss

sich den Verhältnissen anzupassen versuchen, mit den zugebenen Mitteln rechnen.

Damit beginnt der Gedanke der Entwicklung anschaulich zu wirken. Diesen Entwicklungsgedanken, das historische Werden, die Schüler ahnen zu lassen, gehört von nun an mit zu den Hauptaufgaben des Unterrichts. Die Aufgabe wird nicht dadurch gelöst, dass man von Zeit zu Zeit sagt: Seht, so hat sich allmählich alles entwickelt. Solche Hinweise sind Phrasen für die Kinder. Sie brauchen plastisch anschauliche Entwicklung ihres Helden; sie müssen diese Entwicklung selbst mit durchmachen. So entsteht die Ahnung vom Werden der Dinge auf und aus sachlichem Untergrund und hört auf, blosse Verbalassoziation zu sein.

Robinson erkennt im Schatten ein Orientierungsmittel. Er muss Füsse und Kopf gegen die erkannten Unbilden zu schützen suchen. — Wünschen bringt den Menschen nicht weiter, sondern Nachdenken und Tun. — Vorbedenken und Nachbedenken fördert. Poesie: 29.

13. Robinson als Jäger: Der Trieb zur Verbesserung seiner Ernährung und das Vorhandensein von Jagdtieren erwecken den Gedanken, Jäger zu werden. Robinson ist der Mann, neue Gedanken gleich in die Tat umzusetzen. Doch wieviel Nachdenken, Energie, Beharrlichkeit gehört dazu, ans Ziel zu kommen. Und die Erreichung des Zieles bringt neue Aufgaben mit sich. — Feuer zu erhalten, gelingt ihm nicht, darum muss er das Fleisch auf andere Weise essbar zu machen versuchen. Viel Fleisch verdirbt ihm. Das bringt Antrieb zum Bauen eines Kellers, und im Anschluss hieran stellt sich ganz natürlich der Wunsch nach Bequemlichkeit ein und führt zur Herstellung von Tisch und Stuhl. — Es gelingt Robinson, alle Aufgaben mit den ihm von der Natur dargebotenen Mitteln zu lösen. Seine Erkenntnis der Natur wird immer reicher, so dass er ausrufen kann: „Herr, wie sind deine Werke so gross und viel. Du hast sie alle weislich geordnet, und die Erde ist voll deiner Güter.“ Poesie: 30, 31, 36.

14. Robinson will ein Hirt werden: Eine Ziege erhält Robinson und damit einen lebenden Gefährten. Welche Freude erwächst ihm daraus, aber auch wieviel neue Sorge! Sein Freund bedarf des Schutzes. Die Höhle muss darum mit einem Hofe umgeben werden. Neues Werkzeug muss dazu ersonnen und hergestellt werden. Alles gelingt, und sicher fühlt sich Robinson im geschützen Heim. Er kann Lebensmittelvorrat aufspeichern und dadurch Zeit für den Umgang mit seinem Kameraden gewinnen. Sinnig und innig gestaltet sich dieser Umgang. Durch Fleiss, Nachdenken und Ausdauer kann ich viel erreichen, ich darf nur nicht die Lust und den Mut verlieren. Der gute Mensch ist freundlich mit den Tieren. Poesie: 37—38.

15. Robinson sorgt für den Winter: Die Zeitvorstellung fängt ihre besondere Rolle in Robinsons Leben zu spielen an. Der Winter, der ihm früher viele Freuden brachte, steht jetzt als Schreckgespenst vor seiner Seele und bringt ihm neue und grosse Lebenssorgen. Die führen aber zu neuen Fortschritten: warme Kleidung und Wintervorrat werden geschaffen. „Spare in der Zeit, so hast du in der Not.“ Wir wollen ordentlich und anständig gekleidet gehen. Poesie: 39—41.

16. Robinson wird krank: Jetzt, wo ein heftiges Fieber Robinson plagt, gedenkt er seiner Eltern, denn dass der Mutterliebe zarte Sorgen fehlen, bringt ihn wieder mehr zur rechten Wertschätzung der Eltern. Die Elternliebe kommt zum Durchbruch und lässt ihn bittere Reue empfinden. Er betet inbrünstig zu Gott und gesteht, wie schweres Unrecht er seinen Eltern zugefügt hat. Er bittet sie um Verzeihung und bereitet sich zum Tode vor. Gott hilft ihm auch diesmal und lässt ihn gesunden. Sein erstes ist nun, dass er Gott dankt. — „Danket dem Herrn" . . . „Barmherzig und gnädig ist der Herr" . . . „Herr, der du mir das Leben, auch diesen Tag gegeben" . . .

„Vergiss nicht, wie sauer du deiner Mutter geworden bist. Wer hat das Kind am liebsten?" . . . „Wer nährte mich an treuer Brust? Wer trug und küsste mich vor Lust? usw." . . .

17. Die Ernten: Gott zeigt sich Robinson als der Geber alles Guten und schenkt ihm Gerstenkörner. Um aber daraus Brot zu gewinnen, ist viel Nachdenken und Mühen nötig. Dabei erfährt Robinson, was das Wort bedeutet: „Im Schweisse deines Angesichts sollst du dein Brot essen." — „Alle gute und alle vollkommene Gabe" . . . „Aller Augen warten auf dich" . . . Poesie 53—56.

18. Das Feuer: Wieder erhält er eine gute Gabe von oben, die in seinem Leben eine vollständige Umwälzung hervorruft. Was doch die eine Himmelsgabe vermag! Sie schafft Rat und Hilfe an allen Enden. Sie stellt neue Aufgaben und macht sie lösbar. „Wohltätig wirkt des Feuers Macht." Poesie: 57.

19. Robinson als Töpfer: Zum Feuer gehören nur noch Töpfe, um kochen und ein heimatliches Gericht bereiten zu können. In dem Gedanken steckt Antrieb zu neuem Schaffen. Nachdenken und Versuche führen wieder zum Ziel. — „Übung macht den Meister." „Probieren geht über Studieren." Poesie: 58—59.

20. Sonntagsfeier: Unermüdlich hat Robinson an seinen Töpfen gearbeitet. Jetzt kocht es zum erstemal darin. Wie wird das herrlich munden, wie am Sonntag zu Hause! Sonntag? Wie lange habe ich über der vielen Arbeit nicht an den Sonntag gedacht! Es ist unrecht, Gottes Feiertag vergessen zu haben! So ruht Robinson aus und eilt zu seinem Kalender. Dieser zeigt für den nächsten Tag einen Feiertag an, den nun Robinson in innigem Verkehr mit seinem Gott verlebt.

„Mein erst Gefühl sei Preis und Dank." — „Wach auf, mein Herz, und singe". — „Ach bleib mit deiner Treu". — „In allen meinen Taten". — „Sechs Tage sollst du arbeiten und alle deine Dinge beschicken" — Kalender und Sonn- und Festtage im Jahre. Poesie: 62—63.

21. Robinson als Bäcker: Ganz natürlich vervollkommnet und verschönt sich Robinsons Lebensweise. Freilich überall erfährt er die Wahrheit von seines Vaters Wort: Ohne Fleiss erblüht dir nirgends Glück auf Erden. Kann ihm volles Glück überhaupt auf der Insel erblühen? Nimmer, denn sein Herz weilt je länger je mehr zu Hause bei Vater und Mutter. Am Geburtstag der Mutter kommt es ihm ganz und gar zum Bewusstsein, wo sein Glück wohnt.

„O lieb, so lang du lieben kannst!" Poesie: 65, 66; 69—72.

22. Robinson baut sich einen Kahn: Das Heimweh bringt ihn zu dem Unternehmen. Er hat aber das Werk nicht recht bedacht und erreicht sein Ziel deshalb nicht ganz. „Vorgetan und nachbedacht hat manchen in gross Leid gebracht.“ Poesie: 73—75.

23. Eine neue Entdeckung: Seine Angst über die Fussspur, die er im Sande findet, ist gross, doch natürlich und begreiflich. Ebenso gerechtfertigt ist sein Entsetzen, das ihn ergreift, als er die Überreste von Menschen findet, welche die Menschenfresser am Strande zurückgelassen haben. Ergreifend ist sein Dank, dass ihn Gott behütet hat und seine Bitte um Bewahrung vor einem so schrecklichen Ende.

Mut und Tatkraft, die er bei der Rettung des Wilden zeigt, packen uns. Wie kommt Robinson, der erst so grosse Angst zeigt, dazu? Es gilt einen Menschen zu retten, wenn auch einen wilden. Der Wilde ist ein Mensch und darum Robinsons Nächster. „Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst.“ „Der brave Mann denkt an sich selbst zuletzt.“ Durfte Robinson die Wilden töten? Notwehr? Der gerettete Wilde zeigt sich sehr dankbar und gehorcht Robinson. „Seid barmherzig, wie euer himmlischer Vater auch barmherzig ist.“ Gebote 1 und 5. Poesie 76.

24. Robinson als Lehrer: Robinsons Belehrung: Gott liebt die Menschen, wie ein Vater seine Kinder liebt. Er weiss alles und erhält die ganze Welt. Einen bösen Gott gibt es nicht. Es gibt nur einen Gott, und das ist ein lieber, guter Gott. Er sorgt für uns und beschützt uns. — Immanente Wiederholung religiös-ethischer Sätze! Poesie 77—78.

25. Weihnachten in der Fremde: Robinson belehrt Freitag über die Bedeutung des Weihnachtsfestes. Poesie 81—86.

Zweckmässig lässt sich im Anschluss daran ein Kursus einschieben über die in der spätern Anmerkung gewünschte Wiederholung und Erweiterung der Erzählungen aus dem Leben Jesu. Man wird es auch so einzurichten versuchen, dass dieser Kursus in die Weihnachtszeit fällt.

Besonders sei auch hier hervorgehoben, dass die Entwicklung der Kultur der Menschheit in den Belehrungen, die Robinson dem Freitag angedeihen lässt, klar hervortreten. Im Unterricht muss darauf Gewicht gelegt werden.

26. Ein Schiff: Menschen schweben in Todesgefahr. Da ist Robinson hilfbereit zur Rettung. Freitag auch. Ihre Hände sind zu kurz zum Helfen. Der Untergang aller Schiffsinsassen versetzt Robinson in tiefe Trauer. — Poesie: 87.

27. Die Schätze des Schiffes. } Vergl. die 2. Präparation
28. Der Wert der Güter. } und die Poesie: 88—89.

29. Der Kampf gegen die Wilden: Robinson und Freitag sind gute Genossen. Freitag gehorcht pünktlich. Mutig gehen sie in die Gefahr und retten die Gefangenen. Freitag erlebt eine grosse Freude, indem er seinen Vater findet. Die kindliche Liebe, die er zeigt, findet lebhafte Zustimmung, ebenso Robinsons Sorge für die Geretteten.

„Seid barmherzig gegen eure Feinde.“ — „Liebe Vater und Mutter mit ganzem Herzen.“ „Liebes Kind, pflege deines Vaters im Alter und betrübe ihn ja nicht.“ Poesie 90.

30. Ein unerwartetes Ereignis: Der Spanier und Freitags Vater fahren in Freitags Vaterland. Robinsons Sorge erstreckt sich immer weiter. Nun will er auch den andern weissen Männern helfen. Das ist gut von ihm. „Du sollst deinen Nächsten lieben, wie dich selbst.“

Nach langer Prüfung sendet Gott dem Robinson Errettung. „Wer nur den lieben Gott lässt walten usw.“ „Befiehl du deine Wege usw.“ Poesie: 91—93.

31. Der Abschied: Robinson wird die Trennung von der Insel, von allem, was er dort geschaffen hat, schwer. Sein Abschied von Freitag. Die grosse Treue desselben findet entschiedenen Beifall. „Sei getreu bis in den Tod, so will ich dir die Krone des Lebens geben.“ Poesie: 96.

32. Die Heimat: Das Wiedersehn. Gottes Fügung. „Der Herr behütet alle, die ihn lieben.“ „Meine Gedanken sind nicht eure Gedanken usw.“ „Barmherzig und gnädig ist der Herr usw.“ Poesie: 97—101.

Anmerkung.

In der Zeit vor Weihnachten findet eine Wiederholung und Erweiterung der Erzählungen von der Jugend Jesu statt, nicht in streng unterrichtlicher, sondern mehr in erbaulicher Weise. Es werden die Gedichte des Lesebuchs: Das Christkind, Weihnachtslied, Vom Himmel hoch da komm ich her, Stille Nacht, O du fröhliche (Lesebuch II, Nr. 83—88) herangezogen, besprochen und gelernt.

Zusammenstellung

Am Ende des Schuljahres wird eine Zusammenstellung des gewonnenen ethisch-religiösen Materials erfolgen können, etwa nach folgenden Gesichtspunkten:

1. Gott und der Mensch.
2. Der Mensch und die Schöpfung.
3. Die Menschen unter einander.
4. Der Mensch und die Tiere.
5. Von dem Segen der Arbeit. (S. Präparationen v. Fuchs, S. 107 f.)

Die im ersten Schuljahr gelernten Sätze werden bei passender Gelegenheit herangezogen und mit den neu gewonnenen verknüpft. Eine schriftliche Feststellung der ethisch-religiösen Sätze kann dann im 3. Schuljahr in Angriff genommen werden. Das ist der Anfang für den allmählich zu gewinnenden Schul-Katechismus.

Zwei Lehrbeispiele

1. Beipiel

(Erzählender Unterricht)

Der erste Abschnitt im Lesebuch ist überschrieben: „Robinson als Schulknabe“. Das religiös-ethische Material, das darin enthalten ist, lässt sich in folgenden Sätzen aussprechen:

1. Ein fleissiger Schüler gefällt, ein fauler missfällt; sei darum fleissig.

2. Ein braves Kind gehorcht seinen Eltern und macht ihnen Freude.

3. Sei stark gegen die Versuchung und lass dich nicht verführen.

4. Halte, was du dir vorgenommen und was du versprochen hast. Ein Mann, ein Wort.

5. Achte das Brot, denn es ist Gottesgabe.

6. Sei bescheiden und zufrieden in deinen Wünschen.

7. In der Heimat ist es schön. Lerne sie kennen, dann wirst du sie lieben.

Dieses Material erscheint wertvoll und geeignet, den Abschnitt „Robinson als Schulknabe“ als „methodische Einheit“ zu betrachten. Der Erzählstoff ist aber umfangreich und muss deshalb in Unterabteilungen zerlegt werden. Jede dieser Unterabteilungen wird nach den beiden ersten formalen Stufen durchgearbeitet. Ist dies geschehen, dann beendet die dritte, vierte und fünfte Stufe den Lernprozess für die Einheit. Es würde sich demnach die Präparation für diese erste Einheit etwa so gestalten:

I. Stück

Ziel: Ein Schulknabe betrübt Vater und Mutter. (Oder: Er macht Vater und Mutter Sorgen und Herzleid.)

I. Stufe: Der ist ganz anders als Buben sein müssen. Wie denn? Er ist böse und ärgert Vater und Mutter. Da müssen wir doch fragen! Was hat er getan? Wie hat er die Eltern geärgert? Davon will ich euch später erzählen Vielleicht habt ihr noch etwas anderes zu fragen! Wie heisst der Knabe? Wo wohnt er? Ich will euch sagen, er lebt nicht mehr. Schon vor vielen Jahren ist er gestorben. Er hiess Robinson, und wo er gewohnt hat, das soll euch ein Flösser, der auf unserer Saale fährt, erzählen.

Der Flösser sagt: Die Saale trägt mich auf meinem Floss immer weiter. Da komme ich an vielen Städten vorbei, an Jena, Naumburg und Halle. Wenn ich von Halle an noch einen oder zwei Tage fahre, hört die Saale auf und fliesst in einen viel breiteren Fluss. Das geschieht ebenso wie im Paradies, wo die Leutra aufhört, indem sie in die Saale fliesst.

Nun schwimmt mein Floss auf dem breiten Flusse weiter. Der heisst die Elbe. Darauf gibts noch mehr zu sehen. Da fahren Kähne, die sind so lang wie unser Seminargarten, und Dampfschiffe fahren auch darauf.

Immer weiter reise ich mit der Elbe, die immer breiter wird. Zuletzt wird sie so breit, dass ich nicht mehr darüber schauen kann. Skizze vom Weg anzeichnen! Hier komme ich zu einer grossen Stadt, die heisst Hamburg. Wer weiss, was von Hamburg kommt?

Im Paradies sind Kähne am Ufer festgebunden. Bei Hamburg aber liegen auf der Elbe grosse Dampfer und Segelschiffe. Die sind am Ufer oder auch auf dem Elbgrunde festgemacht, dass sie nicht wegschwimmen.

Bild vom Hafen vorzeigen und die Kinder sich darüber kurz aussprechen lassen!

Der Ort, wo so viele Schiffe stehen, wohin sie kommen und von wo sie wieder wegfahren, heisst Hafen. Im Hafen gibt es viel zu sehen. Sprich darüber! Möchtest du dort gerne zuschauen?

In der Hafenstadt Hamburg wohnte Robinson, von dem ich euch nun erzählen will. Was denn?

Erinnerung an das Ziel: Wie er Vater und Mutter betrübt.*)

II. Stufe: Erzählung des Lehrers nach dem Lesebuchtexte:

Robinson lief lieber draussen umher, statt in der Schule zu lernen. Am liebsten spielte er an der Elbe. Er sah zu, wie die Schiffe ankamen. Die waren so gross wie zweistöckige Häuser. Er wollte sehen, wie sie ausgeladen werden, und wie die Leute aussteigen. Denn sein Vater hatte ihm erzählt: „Die Schiffe kommen weit her aus fremden Ländern. Dort leben wilde Tiere und braune Menschen. Die Nüsse sind dort so gross wie Köpfe und die Bäume so hoch wie Türme." Manchmal sah Robinson auch Schiffe fortfahren. Dann dachte er: „Ach, wenn ich doch auch einmal mitfahren könnte, weit fort von hier in ein fremdes Land!

Überschrift: Robinson geht gern in den Hafen. — (Die Kinder müssen gewöhnt werden, selbst Überschriften anzugeben.)

Einprägung. Wenn der Lehrer das Stückchen ein oder zweimal erzählt hat, richtet er an die ganze Klasse die Frage: Wer kann es wieder erzählen? Einer der sich meldenden Schüler wird dazu aufgefordert. Der Lehrer lässt ihn ruhig aussprechen, ohne ihn zu unterbrechen. Dann folgt, wenn nötig, die Frage an die ganze Klasse, was hat er vergessen? oder was hat er falsch erzählt? Die Erzählung wird nun ergänzt oder berichtigt. Nun erzählt derselbe Schüler, welcher die erste unvollkommene Darstellung gegeben hatte, das Stück noch einmal. Dann folgen andere. Bei dem Erzählen ist der individuelle Ausdruck höchst willkommen, Ausdrücke aus der Volkssprache sind gestattet, nur grobe grammatische Verstösse werden zurückgewiesen, oder von den Schülern verbessert.

Zeigt sich bei dem Wiedererzählen der Kinder irgend eine Unklarheit, irgend ein Missverständnis, so muss dasselbe sofort beseitigt und aufgeklärt werden und zwar durch eine Unterredung mit den Kindern. Dieselbe wird immer da den besten Erfolg erzielen, wo ein Bedürfnis dazu von seiten der Schüler hervortritt.

Das leidige Abfragen der Erzählung und Zerpflücken des Stoffes muss ganz unterbleiben.

II. Stück

I. Stufe: Das war aber doch nicht schlimm, dass Robinson in den Hafen ging. Wieso denn? Er konnte dort viel sehen. Was denn? Da kamen Schiffe an und fuhren weg. Manche wurden ausgeladen.

*) Der Anfang der Geschichte erheischt eine ausführliche Vorbereitung als spätere Einheiten.

Auch Menschen fuhren weg, weinten und winkten mit den Tüchern. Andere kamen von der Reise und wurden freudig empfangen. Die Kinder müssen ihre Gedanken zusammenhängend äussern.

Aber Robinson versäumte auch viel! Er machte seine Schularbeiten nicht. Er kam nicht zur rechten Zeit nach Hause. Das ging nicht. Das durften Vater und Mutter nicht leiden. Sie mussten ihm das vorhalten. Hört, wie sie es getan haben.

II. Stufe: Erzählung:

Oft kam er erst spät nach Hause, wenn es schon dunkel wurde. Dann sah die Mutter nach der Uhr und sagte zu ihm mit ihrer sanften Stimme: „Aber Robinson! Wie lange bist du wieder draussen gewesen! Sieh deine beiden Brüder an, Erich und Rudolf! Wie fleissig haben die wieder gelernt und gearbeitet! Sie haben ihre deutschen Aufsätze geschrieben, gerechnet, gelesen und ihr Englisch gelernt. Und auch dein Schwesterlein Hildegard! Nimm doch endlich ein Buch zur Hand!" Und wenn schon die Lampen brannten, kam der Vater aus dem Geschäft. Dann hörte er, wie Robinson wieder seine Schularbeiten nicht fertig gemacht hatte. Da trat er zu ihm ans Bett und sprach mit ernster Stimme: „Wenn du es so weiter treibst, Robinson, dann kann nichts Rechtes aus dir werden. Robinson, bessere dich!"

Dem Robinson kamen die Tränen in die Augen und er nahm sich vor, anders zu werden. Er blieb auch die ganze Woche zu Hause und lernte.

Aber die nächste Woche war goldiger Sonnenschein. Der schaute so hell ins Fenster und lockte ihn von seinem Stuhle auf, und bald war er im Freien. „Wie muss heute der Seespiegel funkeln und glitzern!" so dachte Robinson. Er stand wieder bei den Schiffen und hatte alles vergessen.

Überschrift: Wie Vater und Mutter Robinson warnen.

Einprägung. Dieselbe erfolgt in derselben Weise, wie bei dem 1. Stück. Es wird sodann das 1. und 2. Stück verbunden.

III. Stück

I. Stufe: Einmal besuchte den Robinson sein kleiner Vetter Paul. Der kam vom Dorfe, wo es nicht so viel zu sehen gibt wie in der Stadt. Robinson führte ihn herum und zeigte und erzählte ihm viel. Sprich darüber! Die Kinder lassen Robinson erzählen, was sie zu erzählen wissen: immanente Wiederholung. Sie flechten vielleicht auch Neues ein.

Von Paul müsst ihr auch etwas sagen können! Sie erzählen, dass er sich wundert, erstaunt ist, sich freut usw. Vielleicht wird auch gesagt, dass es Paul auch gut in Hamburg gefiel.

Nun will ich euch erzählen, wie es gewesen ist.

Erzählung: Einmal bekamen Robinsons Eltern Besuch. Da kam Paul, ein kleiner Vetter von Robinson, ein rechter Bauernjunge, herein in die Stadt. Robinson zeigte ihm alles, das Haus, die Stadt und den Hafen. Wie staunte der Junge über alles, über die grossen Häuserreihen, über die Form der Kirche, über die prächtigen Wagen und die vielen, vielen Leute!

Aber noch mehr sperrte er den Mund auf, als er den Hafen sah mit den vielen grossen Schiffen. „Die Mastbäume machen ja einen ganzen Wald!“ sagte er.

Robinson erzählte ihm von den grossen Reisen, die die Schiffe machen, und sagte: „Ich möchte einmal fortfahren auf einem solchen Schiffe. Hättest du nicht auch Lust, Paul?“ „Nein,“ antwortete der Bauernknabe treuherzig. „Das möchte ich gewiss nicht. Ich will in meinem Dorfe bleiben. Ich will in meinem Vaterhause bleiben. Am plätschernden Bache draussen, wos Mühlenrad sich dreht, wo die Apfelbäume so herrlich blühen, wo meine lieben Eltern wohnen, da will ich bleiben. Wie schön ist's da draussen! Ach, ich werde froh sein, wenn ich wieder dort bin!“ Robinson guckte ihn ganz verwundert an. Er konnte nicht verstehen, warum Paul sein Dorf so sehr liebte, und Paul verstand es nicht, warum Robinson von Hamburg fort wollte auf das weite Meer und in ein fernes Land.*)

Einprägung: In derselben Weise.

Überschrift: Wie den Robinson sein Vetter Paul besucht.

IV. und V. Stück

Sie werden ebenso behandelt und unter den Überschriften zusammengefasst:

IV. Wie Robinson das Brot verachtet.

V. Wie Robinson Weihnachten unzufrieden ist.

Danach folgen die den Lernprozess abschliessenden Stufen.

IIb. Wodurch betrübt Robinson seine Eltern?

Er ist nicht fleissig, sondern läuft in den Hafen, ehe er seine Schularbeiten gemacht hat. Die Eltern mahnen und warnen ihn, meinen es gut mit ihm, aber er vergisst ihre Worte bald. Er verspricht, sich zu bessern, aber er hält sein Wort nicht. Er ist ungehorsam. Robinson kann sich auch nicht bezwingen. Er muss immer gleich das tun, wozu ihm die Lust kommt.

Robinson ist auch unzufrieden und unbescheiden. Er hat viel zu Weihnachten bekommen, aber es ist ihm noch nicht genug.

Mit dem Brot geht er schlecht um und verachtet die Gottesgabe. Er macht sich auch wenig aus seiner Heimat, in der es so viel zu sehen gibt und in der Vater und Mutter wohnen.**)

III. So sind nicht alle Kinder. Die Brüder Erich und Rudolf und sein Vetter Paul sind ganz anders! Erich und Rudolf sind fleissig, gehorsam, halten ihr Wort, werfen das Brot nicht weg und sind bescheiden. Paul ist auch so, und er ist auch gern zu Hause, wo Vater und Mutter wohnen. Er liebt seine Heimat.

---

*) Wir haben die Darbietung wörtlich nach dem Lesebuch gegeben, um an dieser Stelle eine Probe aus demselben zu zeigen. Es versteht sich von selbst, dass der Lehrer frei und individuell zu erzählen hat.

**) Es ist Sache des Lehrers, wieviel und was er von dem Material brauchen will und kann.

Es gibt manche Kinder, die machen es so ähnlich wie Robinson. Die meisten sind aber wie Erich, Rudolf und Paul. Das sind die guten Kinder.

IV. Wir wollen uns darum merken:

1. Ein gutes, braves Kind ist fleissig, gehorsam und bescheiden.
2. Es hält sein Wort.
3. Es achtet das Brot als eine Gottesgabe.
4. Es folgt nicht jeder Lust.
5. Es ist gern in seiner Heimat.

V. Was tust du, wenn die Schule aus ist? Wenn du aber keine Lust hast? Die Mutter schickt dich in die Stadt zum Bäcker, wie musst du dich da verhalten?

Du hast versprochen, fleissig zu sein, was hast du zu tun? Dein Freund ruft: Komm mit zum Spiel! Du hast aber deine Arbeiten noch nicht fertig! Wir wollen Gedichte lesen. Sagt mir, was ihr dabei denkt. Gedichte: „Versuchung“, „Der Faule“, „Mein Vaterhaus“.*)

2. Unterrichts-Beispiel

(Entwickelnd-darstellender Unterricht)

Vorbemerkung: Die folgende Präparation will den durch die Auffindung des Schiffes herbeigeführten Wendepunkt in Robinsons und Freitags Leben auf der Insel teilweise behandeln. Es bildet dieses Stück aus dem Leben Robinsons eine „methodische Einheit“. Der Gründe, die hier zur Ausführung dieser Einheit führen, sind drei. Erstens ist die Einheit reich an gesinnungbildenden Momenten, und es kann aus der Behandlung erkannt werden, wie die religiös-ethische Gefühls- und Denkweise der Schüler durch den Robinsonstoff geweckt, beeinflusst und gefördert wird. Zum andern kehren die Ereignisse und Handlungen dieser Einheit den kulturellen Gesichtspunkt deutlich hervor und zeigen, wie durch den Robinsonstoff in dem Schüler das Interesse für historisch Gewordenes angebahnt und gefördert werden kann. Hier ist sehr klar der auf die Historie vorbereitende Charakter des Robinsonstoffes ausgeprägt.**) Drittens endlich lässt sich an diesem Stoffe das Wesen des entwickelnd-darstellenden Unterrichts, soweit es überhaupt durch eine Unterrichtsskizze dargelegt werden kann, gut erkennen. Der Leser der Präparation vermag sich aus dem von den Schülern dargebotenen Vorstellungsschatze durch Rückschlüsse und Vorblicke ein Bild von dem Gedankengewebe der Kinder und somit von der Gesamtwirkung der Robinsonerzählung auf die Schüler zu machen. Er wird auf diese Weise vor einem absprechenden Urteile über die Möglichkeit der Schülerleistungen bewahrt, er wird begreifen, dass der Zögling nur leitender Anregungen durch den Lehrer bedarf, um die Geschichte in einer annehmbaren Weise zu konstruieren.

Die Anlage der Präparation geht von folgenden Voraussetzungen aus.

---

*) Vergl. Lesebuch, 6. Aufl. Leipzig, Bredt.

**) Vergl. Biedermann, Der Geschichtsunterricht nach kulturgeschichtlicher Methode.

In der Geschichte ist ein Höhepunkt erreicht. Für die Kinder haben Robinson und Freitag in den äussern Einrichtungen eine Kulturstufe erklommen, die ohne moderne Kulturmittel nicht überstiegen werden kann. In dem Leben auf der Insel macht sich infolge der Ruhe eine grosse Eintönigkeit geltend, die namentlich schwer auf Robinson lastet. Er vermisst den Segen seines Lebens in der Heimat wieder sehr bitter,*) seine Gedanken weilen ohne Unterlass im Vaterlande, und bei jeder Gelegenheit erzählt er Freitag wehmütig von dem verlornen Gute. Dabei tritt in gleicher Stärke mit dem Heimweh das feste Gottvertrauen auf eine endliche Erlösung an den Tag. — Freitag hat auch starke Sehnsucht nach dem Vaterlande.

Diese Gemütsstimmung benutzen wir zum Ausgangspunkte und zur Durchdringung der nun folgenden Einheit von der Auffindung des Schiffes, und es gestaltet sich der Verlauf der unterrichtlichen Behandlung etwa so.

Übersicht

I. Teil

(Im Vordergrund steht die Beeinflussung des Gemüts)

Ziel: Wir erzählen, wie Robinson zuerst noch trauriger, dann aber mit Freitag**) glücklich und reich wird. (Reich im Herzen, reich an äussern Gütern.***)

1. Ein Schiff in Sturmesnot und dessen versuchte Rettung.
2. Fund und Besuch des Schiffes.
3. Die Dinge, die Robinson findet.
4. Was er mit Freitag auf die Insel schafft und wie sie Gott danken.

II. Teil

(Im Vordergrunde steht die Schärfung des Bewusstseins für das Gewordensein und Werden der Dinge durch Gegenüberstellung des Einst und Jetzt)

Ziel: Wir wollen sehen, wie jetzt für Robinson und Freitag das Leben angenehmer wird.†) (Wert und Segen der Kulurgüter.)

1. Wert der Schusswaffen u. Streichhölzer. 2. Wert der Bücher und des Schreibmaterials. 3. Wert verschiedener Gerätschaften und Werkzeuge. 4. Wert des Geldes.	Auswahl und Reihenfolge der zu besprechenden Dinge hat sich nach dem vorhandenen Interesse und dem dadurch bedingten Gang der Erzählung zu richten.

---

*) Vergessen hat er das Vaterhaus nie, aber die Gedanken daran waren durch Freitag in den Hintergrund gedrängt worden.

**) Robinson ist und bleibt die Hauptperson. Freitag wird deshalb eine so bevorzugte Stellung eingeräumt, weil er in seinem Denken, Fühlen und Handeln vielfach in Gegensatz zu Robinson tritt und so in religiösethischer und kultureller Hinsicht aufklärend und vertiefend wirkt.

***) Die Herausarbeitung dieses Gegensatzes liegt im Plane. In das Ziel kann der Gegensatz wegen seines abstrakten Charakters nicht aufgenommen werden.

†) Dem Standpunkte der Klasse entsprechend, müssen die Ziele vielleicht einfacher lauten.

Ausführung.*)

Ziel: Wie Robinson noch trauriger wird.**)

I. und II. Stufe.

1. Robinson war seit einiger Zeit recht unglücklich, besonders war er es heute am letzten Tage im Jahre. Warum?

Er hatte Heimweh und wünschte, er wäre zu Hause bei Mutter und Vater. Auf der Insel gefiel es ihm gar nicht mehr.

Erzähle, weshalb nicht!

Er hatte in der Höhle, auf dem Hofe und im Garten alles so schön gemacht, dass es nicht besser mehr ging. Nun musste er jeden Tag dasselbe tun, und das wurde ihm langweilig.***)

Seht, so war es am Tage. Abends nun?

Abends gefiel es ihm erst recht nicht. Er konnte nichts Ordentliches arbeiten, denn sein Licht brannte nicht sehr hell.

Robinson rief oft aus: Könnte ich doch in einem Buche lesen!

Oft erzählten sich dann die Freunde von der Heimat. Dabei waren sie gewiss traurig?

Robinson und Freitag wurden dann so traurig, dass sie zu weinen anfingen. Wenn doch ein Schiff käme und mich mit nach Hamburg nehme, rief er . . . manchmal betrübt.

---

*) Die Präparation will ein Bild aus der Praxis geben, soweit es aus der Erinnerung möglich ist. Die methodische Einheit umfasst im Lesebuch die Abschnitte 26, 27 und 28.

**) Das Hauptziel umfasst die ganze Einheit, darum tritt es als Doppelziel auf. Ein Stundenziel muss einfach sein.

***) Diese zutreffende Antwort brachten mehrere Schüler zugleich, und sie fand den Beifall der übrigen Zöglinge. Bei dieser Gelegenheit sei auch bemerkt, dass da, wo dem Leser Antworten unerwartet kommen und als ein Unding erscheinen, die Erklärung dafür in erster Linie mit in der Lehrplanfrage gesucht werden muss. Die Anwendung des entwickelnd-darstellenden Unterrichts setzt zusammenhängende Stoffe voraus. Wer noch nicht zusammenhängende einheitliche Stoffe mit den Kindern behandeln konnte, sondern durch den Lehrplan dazu verdammt war, für sich selbst und mit den Kindern nach Schmetterlingsart an tausenderlei Dingen herumzunippen, der wird manches Dargebotene unbegreiflich finden. Zur Beruhigung vielleicht persönlicher Gereiztheit, mehr aber noch zur Beunruhigung seines pädagogischen Gewissens, soll einem solchen Leser gesagt sein, dass er an seiner Schule infolge des Lehrplans mit dem entwickelnd-darstellenden Unterricht wenig oder gar nichts anfangen kann, weil bei allem Vielwissen die Schüler nicht diejenige Art und dasjenige Mass von Interesse und geistiger Schulung besitzen, wodurch eine so selbsttätige Arbeit möglich wird. In einer Schule, wo ein Lehrplan ohne geistigen Mittelpunkt besteht, haftet dem Schülergeiste derselbe Mangel an. „Tausend Kräfte“ werden rege gemacht, aber sie können sich nicht in „munterm Bunde“ zu gemeinsamer höherer Arbeit vereinigen. Eng gefasste katechetische Fragen können wohl sicher und treffend beantwortet werden, höhere Durchschnittsleistungen gibt es aber nicht.

Dann aber dachte er wieder an Gott und wurde mutig.

Ja, er sagte, der liebe Gott wird mir schon helfen.

Dann sang er auch ein Lied! . . .

Wer nur den lieben Gott lässt walten . . . Befiehl du deine Wege . . . Hoff, o du arme Seele, hoff . . . *)

Freitag hatte auch Heimweh.

Robinson sollte noch trauriger werden. Was nur geschehen mag! Denkt euch jetzt die beiden Freunde abends so traurig in der Höhle sitzen!

Draussen ist es stockfinstere Nacht. Ein furchtbarer Sturm hat sich erhoben und wühlt das Meer so sehr auf, dass hohe Wellen fast bis zur Höhle gelangen. Robinson und Freitag können nicht schlafen. Robinson erzählt etwas!

Er erzählt Freitag vom Schiffbruch. Siehst du, sagt er zu Freitag, so schreckliches Wetter war auch damals, als ich auf die Insel geworfen wurde. Alle Menschen, die mit mir auf dem Schiff waren, sind im Meer ertrunken, mich allein hat der liebe Gott errettet.

Robinson denkt vielleicht auch an Leute, die jetzt in Not sind?

Ach, rief Robinson, wenn nur jetzt kein Schiff auf dem Meere ist, sonst geht es auch unter, und alle Leute darauf ertrinken.

Dann sagt er noch: Freitag, wir wollen den lieben Gott bitten, dass er die Menschen, die auf dem Meere in Gefahr sind, behütet. Danach waren beide ganz still. Robinson liefen die Tränen über die Wangen.

Plötzlich ertönten einige Kanonenschüsse vom Meere herüber! Erzähle, was Robinson sofort denkt und — tut!

Als Robinson die Kanonenschüsse hörte, rief er: Da ist ein Schiff in Not! Die Matrosen schiessen, damit andere Schiffe kommen und helfen.

Ob Robinson nicht selbst helfen will so gut er kann?

Robinson wollte nun gleich selbst helfen. Er dachte, wenn die Matrosen wüssten, dass hier eine Insel wäre, so könnten sie vielleicht herüberkommen (steuern). Darum sprang er gleich mit Freitag vor die Höhle, und beide schrieen, so laut sie nur konnten.

Hörte es wohl niemand?

Der Sturm brauste so arg und das Schiff war so weit, dass niemand auf dem Schiffe etwas hören konnte.

*) Es kommt darauf an, welches Lied gelernt ist.

Da gedachte Robinson, ein Zeichen zu geben, dass die Matrosen sehen konnten in der dunkeln Nacht:

Freitag sollte dabei helfen!

Da wollte Robinson ein Feuer auf dem Felsen anzünden, das sie auf dem Schiffe sehen konnten.

Freitag musste trockenes Gras aus dem Stalle holen. Robinson selbst nahm Kohlen aus dem Ofen und trug sie auf den Felsen. Bald brannte das Feuer und leuchtete weit ins Meer hinaus.

Das Schiff bemerkte auch das Feuer und antwortete durch einen Kanonenschuss. Ob sich da Robinson freute und warum?

Da freute sich Robinson sehr, denn er dachte, nun werden die Leute gerettet, ich bekomme Gesellschaft und kann mit dem Schiff fortfahren.

Das Schiff kam auch wirklich der Insel näher. Robinson hörte es.

Er konnte auf einmal das Jammergeschrei der Reisenden hören, das auch immer stärker wurde.

Das Schreien ging Robinson sehr zu Herzen, aber er war doch mehr freudig als traurig und dankte Gott schon für die nahende Rettung. Freitag verstand alles nicht recht. — Plötzlich sollte alle Freude umsonst gewesen sein. Robinson vernahm ein furchtbares Krachen vom Schiffe herüber. Er hörte laute Hilferufe, die immer schwächer wurden, zuletzt war alles still. Jetzt ahnte er etwas Schreckliches . . .

Da rief Robinson: Das Schiff ist vor einen Felsen gefahren und zerbrochen (geborsten — zerschellt). Es ist leck geworden. Das Wasser dringt ein, es sinkt unter, und alle Menschen ertrinken!

Rettungsboot!*) . . .

Er wollte mit Freitag in das Boot steigen und sehen, ob sie jemand retten könnten. Die Wellen gingen aber so hoch und es war so dunkel, dass das nicht ging.

Robinson rief noch lange laut. Warum?

Er dachte, vielleicht ist jemand so wie ich auf die Insel geworfen worden, der kann es hören.

Es war aber alles vergeblich. Die Nacht war schauerlich, und Robinson und Freitag gingen endlich wieder in die Höhle. Schlaf?

Sie konnten aber die ganze Nacht nicht schlafen. Robinson dachte immer an die unglücklichen Menschen und weinte über sie.

Er weinte nicht bloss über die Leute, sondern? . . .

Er weinte auch darüber, dass er nicht gerettet worden war.

*) Es ist selbstverständlich, dass im Unterrichte vielleicht auch andere und bestimmtere Hilfen gegeben werden müssen.

Vielleicht lief er öfters noch hinaus.

Das tat er auch und rief nach Menschen, aber niemand hörte.

So verlief die ganze Nacht.

Überschrift: Wie Robinson ein Schiff vor dem Untergange retten will.

Zusammenfassung*): Robinson und Freitag waren nicht mehr fröhlich auf der Insel. Sie hatten beide Heimweh und wünschsten sich nach Hause. In der Höhle, auf dem Hofe und im Garten hatte Robinson alles so schön in Ordnung gebracht, dass es gar nicht besser mehr ging. Nun musste er jeden Tag dasselbe tun, und das wurde ihm langweilig. Abends sass er traurig in der Höhle. Robinson rief dann sehr oft: „Ach, hätte ich doch ein Buch zum Lesen! Robinson und Freitag erzählten sich auch oft von der Heimat und wurden dabei traurig bis zum Weinen. Robinson wurde aber wieder mutig, wenn er an Gott dachte. Er sagte dann: Der liebe Gott wird mich doch noch erretten . . . Auch sang er: Wer nur den lieben Gott lässt walten usw. . . .

Eines Abends sassen Robinson und Freitag wieder traurig zusammen in der Höhle. Ein furchtbarer Sturm wühlte das Meer auf, so dass die Wellen fast bis an die Höhlen kamen. Robinson erzählte jetzt Freitag alles von dem Sturme, den er auf dem Schiffe erlebt hatte. Zuletzt sprach er zu Freitag: Wir wollen Gott bitten, dass er die Menschen behüten mag, die auf dem Meere in Gefahr sind.

Plötzlich ertönten einige Kanonenschüsse vom Meere herüber. Robinson wusste sofort, dass diese von einem Schiffe kamen. Er sagte zu Freitag: da ist ein Schiff in Not. Die Matrosen schiessen, damit andere Schiffe kommen und ihnen helfen. Robinson wollte auch selbst helfen, so gut er konnte. Er dachte, wenn die Matrosen wüssten, dass hier eine Insel wäre, so könnten sie vielleicht herübersteuern. Darum sprang er gleich mit Freitag vor die Höhle, und beide riefen so laut sie konnten. Der Sturm brausste aber so arg und das Schiff war noch so weit, dass niemand auf dem Schiffe etwas hören konnte. Da wollte Robinson dem Schiffe durch ein Feuer ein Zeichen geben. Freitag musste rasch trockenes Gras auf den Felsen tragen, Robinson brachte Kohlen herbei, und bald leuchtete das Feuer weit ins Meer hinaus. Das Schiff verstand auch das Zeichen und kam der Insel näher. Robinson freute sich schon darüber, dass die Menschen gerettet würden und dass er mit dem Schiff bald fortfahren könnte. Er dankte Gott schon für die Rettung. Auf einmal hörte er ein furchtbares Krachen vom Schiff herüber. Die Reisenden schrieen um Hilfe, bald aber war alles still. Jetzt wusste Robinson, dass das Schiff an einem Felsen zerschellt war. Er wollte mit Freitag noch ertrinkende Menschen retten, aber das ging nicht. Er rief lange laut, um vielleicht jemand am Ufer zu finden, aber alles war ver-

*) Kann man keine gute Zusammenfassung von den Schülern erwarten, dann hat das Vorbild des Lehrers voranzugehen; die Erfahrung lehrt aber, dass selbst lange Zusammenfassungen vollständig zufriedenstellend ausfallen, wenn nur der Unterricht lebendiges Interesse hervorzubringen vermochte.

geblich. Da ging Robinson mit Freitag traurig in die Höhle. Er weinte über die unglücklichen Menschen und konnte die ganze Nacht nicht schlafen. Oftmals lief er noch vor die Höhle und rief, aber niemand hörte.

2. Nach und nach kam der Morgen heran. Der Sturm hörte auf, und es wurde etwas hell. Erzähle, was Robinson sofort tat!

Robinson ging mit Freitag an das Meer und schaute nach dem Schiff.

Es war aber noch nicht hell genug.

Sie konnten nichts sehen.

Da suchten sie!

Da gingen sie am Meere hin und suchten nach Menschen. Robinson schrie wieder, aber niemand hörte. Sie fanden niemand.

Es wurde nun heller und sie kehrten wieder um. Als sie ein Stück gegangen waren, sah Robinson nicht weit von der Insel einen dunklen Gegenstand aus dem Meere schauen. Zuerst konnte er nicht genau erkennen, was es war. Endlich aber wurde es ihm klar . . .

Es war das Schiff.

Das hatte der Sturm zuletzt auf eine Sandbank*) geworfen. Aber wie sah es aus!

Es lag auf der Seite, die Mastbäume waren abgebrochen und die Taue hingen an der Seite herab. Kein Mensch liess sich aber darauf sehen.

Erzähle, was Robinson dachte und tat!

Robinson dachte, vielleicht ist doch noch jemand lebendig im Schiff; ich will rasch hinüberfahren. Freitag musste nun schnell das Boot derbeischaffen und beide fuhren auf has Schiff los.

Auf dem Wege schaute Robinson ganz starr nach dem Schiffe und ihm schlug das Herz hoch, wenn er daran dachte, dass er im Schiffe noch Menschen finden könnte. Endlich langten sie an der Sandbank an. — Nichts regte sich im Schiffe. Robinson wollte nun hinein . . .

Die Tür war aber oben auf dem Schiffe, und Robinson musste deshalb hinaufsteigen.

Das ging nicht so leicht!

Das Schiff war hoch, und Robinson konnte ohne Leiter nicht hinauf kommen.

---

*) Die Kinder wissen, dass in der Saale die Flösse oft auf Sandbänke geraten. Mit Vorteil ist auch ein passendes Bild vorzuzeigen.

Da kam ihm zum Glück ein Tau zu Hilfe . . .

Zum Glück hing nach der einen Seite ein Tau vom Schiffe herab; an diesem kletterte Robinson auf das Schiff.

Und Freitag band das Boot fest und folgte ihm nach. Gib an, was Robinson nun weiter beginnt!

Robinson öffnete nun die Tür und ging in das Schiff. Er suchte zuerst nach Menschen in allen Kajüten, er klopfte an allen Türen, er rief auch laut, aber alles blieb still.

Nun wusste er etwas . . .

Da merkte er, dass alle Menschen ertrunken waren und weinte bitterlich darüber.

Er klagte laut über den Tod der vielen Menschen. Freitag stand dabei und wusste nicht, was er über das grosse Schiff und über seinen Herrn sagen sollte.*)

Überschrift: Wie Robinson das verunglückte Schiff besucht und über den Tod der ertrunkenen Menschen klagt.

Zusammenfassung: Als der Morgen kam, hörte der Sturm auf. Robinson ging mit Freitag sehr früh an das Meer und schaute sich nach dem Schiffe um. Es war aber noch sehr düster und nichts zu sehen. Da gingen sie am Meere hin und suchten nach verunglückten Menschen. Robinson rief überall laut, aber es hörte niemand. Als es heller wurde, kehrten sie wieder um. Als sie ein Stückchen gegangen waren, sah Robinson etwas Dunkles aus dem Meere schauen. Es war das Schiff. Das hatte der Sturm auf eine Sandbank geworfen. Da lag es auf der Seite, die Mastbäume waren abgebrochen und die Taue hingen an den Seiten herab.

Robinson dachte, vielleicht lebt noch jemand im Schiffe. Freitag musste das Boot schnell herbeiholen und nun fuhren sie nach dem Schiffe. Als sie dort ankamen, wollte Robinson in das Schiff gehen. Zum Glück hing ein Tau herab, an dem Robinson auf das Schiff klettern konnte. Als er oben war, kam Freitag auch. Robinson suchte nun zuerst nach Menschen in allen Kajüten. Er fand aber auf dem ganzen Schiffe keine Seele. Darüber weinte er bitterlich. — Freitag stand dabei und wusste nicht, was er über das grosse Schiff und über seinen Herrn sagen sollte.**)

Ziel: Wie Robinson nun mit Freitag glücklich und reich wird.

---

*) In diesem Abschnitte drängen die Kinder oft dazu, gleich von den Dingen auf dem Schiffe zu erzählen. Dieses Drängen lässt sich durch den Hinweis auf das Ziel beseitigen. Es wird gesagt, dass davon erst die Rede sein kann, wenn es sich um Robinsons und Freitags Glück handelt.

**) Haben wir erzählt, was wir zuerst wollten? Ja, Robinson ist noch trauriger geworden. Diese Frage ist hier zweckmässig. Sie erinnert den Schüler, dass ein Teil des Zieles erreicht ist. Nun das zweite Stundenziel.

3. Robinson beruhigte sich bald wieder und dachte wie damals, als er nicht nach dem fernen Lande kam. . . .

Was Gott tut, das ist wohlgetan. . . .

Und nun wurde er sehr glücklich. Er jauchzte auf vor Freude. Worüber denn?

Er freute sich über die Sachen, die ganz so aussahen wie zu Hause. Er dachte, du kannst dir die Sachen mitnehmen, die du auf der Insel notwendig gebrauchen kannst.

Zu Freitag sprach er jetzt wie ein Kind zu Bruder und Schwester am Weihnachtsfeste!

Freitag, sagte Robinson, sieh dir doch die herrlichen Sachen an! **) Und Freitag stand dabei . . . und machte grosse Augen und ein verblüfftes ***) Gesicht, denn er kannte die ganzen Sachen nicht.

Was Robinson nur alles fand? Zuerst kam er in die Kajüten *), wo die Reisenden gewesen waren.

Da standen Reisekoffer unter den Bänken; es hingen Kleider (Überzieher) an den Haken in der Wand. Auch Fernrohre, womit die Reisenden viel sehen wollten, waren dabei.

Auch Bücher, worin die Reisenden gelesen hatten, waren da.

Darüber freute sich Robinson sehr.

Am meisten freute er sich über ein dickes Buch. Das war die Bibel, aus welcher ihm die Mutter früher Geschichten erzählt hatte. Einige Reisende hatten auch geschrieben, und es lag noch Papier da. Daneben lagen Federhalter mit Federn und auch Tinte fand Robinson. An der Decke hingen auch Lampen.

Jetzt kam Robinson in die Kajüte, wo die Matrosen gewohnt hatten. Da sah es ganz anders aus.

Da hingen Gewehre und Säbel. . . . In den Patronentaschen steckten Patronen. †)

Die Matrosen hatten auch eine Werkstatt wie wir in der Schule.

. . . Darin fand Robinson Sägen, Hobel, Meissel, Bohrer, Hämmer, Zangen, Nägel, Schrauben, Beile (Äxte) und Spaten.

---

*) Der Ausdruck ist bekannt; es kann auch ein anderer gebraucht werden.

**) Ein Kind fuhr einmal fort: die uns der liebe Gott beschert hat. Es war ein gemütvoll angelegter Knabe.

***) Aus der Praxis.

†) Die Vorstellung von Vorderladern ist nur selten noch anzutreffen. In den Patronen sind teils Kugeln, teils enthalten sie Schrot.

Endlich kam Robinson in die Küche.	Hier waren Teller, Schüsseln, Flaschen, Eimer, Messer, Gabeln, Reibeisen —
Und etwas, worüber sich Robinson am meisten freute: Streichhölzer.	Ja, nun brauchte Robinson keine Angst mehr zu haben, dass ihm das Feuer ausging.
Neben der Küche war auch noch eine Vorratskammer.	Da lagen Säcke voll Mehl, Reis, Graupen und vieles andere.

Überschrift: Was Robinson im Schiffe fand.

Zusammenfassung.

4. (Der Stoff ist nach dem vorigen Abschnitte vorhanden. Die Kinder haben zu wählen. Dabei ist dafür zu sorgen, dass die Dinge nicht fehlen, die zur Befriedigung geistiger und leiblicher Bedürfnisse von Robinson am meisten vermisst wurden. — Deshalb nur Andeutungen.*)

Was mögen Robinson und Freitag auf die Insel gebracht haben? Robinson wählte klug aus. Freitag nicht, denn er kannte die Dinge nicht. Wählt auch so aus wie Robinson! Dabei Angabe des Grundes und der Gemütsstimmung. — Freitag steigt auf einer Strickleiter ins Boot und schafft die Dinge nach der Insel. Bald tut Eile not, denn der Sturm erhebt sich wieder. — Robinson findet zuletzt den Hund noch.**) Grosse Freude. In der Aufregung und Angst wird der Hund vergessen. Anhänglichkeit desselben.

Alles ist glücklich am Lande, als der Sturm losbricht. Robinson nun voll Freude, Freitag mit ihm. Dankgebet in der Kapelle.

Überschrift: Was Robinson und Freitag auf die Insel schaffen, und wie sie Gott für alles danken.

Zusammenfassung: — Danach Frage: Haben wir nun auch erzählt, wie Robinson und Freitag glücklich werden?

Vertiefung.***)

Abstraktionsziel: Wir wollen versuchen, Robinson und Freitag ins Herz zu schauen.

Da denken wir an die Geschichte, als sie in der Nacht das Schiff bemerkten.

A. Robinsons Verhalten gegenüber der Not der Menschen.

Robinson tun die Leute leid. — Er will helfen.	Teilnahme.	Nächstenliebe.
Er ruft. / Er zündet Feuer an. } Er versucht zu helfen.	Hilfsbereitschaft.	
Er bittet Gott um Errettung der Menschen.	Fürbitte.	

*) Vergl. unser Lesebuch für das zweite Schuljahr.

**) Derselbe spielt nicht eine so grosse Rolle wie früher, wo er Robinsons einziger Gefährte war.

***) Von hier an auch nur Andeutungen.

B. Robinsons Verhalten gegenüber dem Tode der Menschen.

Er weint über die Verunglückten. — Mitleid.

Er murrt nicht gegen Gott. } Gottergebenheit.
Wie tröstet er sich? }

C. Freitags Verhalten.

Er hilft mit. Er klagt mit. An Gott denkt er nicht, weil er ihn noch nicht gut kennt. Er freut sich mit Robinson. — Mitleid, Mitfreude.

III. Stufe: Das Sterntalermädchen lernt Leute in Not kennen. Es ist mitleidig und hilfbereit. Es hilft wirklich. Es vertraut auf Gott. Es klagt nicht, weil ihm die Eltern gestorben sind.

Das fleissige Mädchen klagt nicht über seine Not. Verlässt sich auf Gott. Frau Holle nimmt sich des Kindes in der Not an.

IV. Stufe: Menschen in Not muss man bedauern, ihnen helfen, für sie beten. — Was Gott tut, das ist wohlgetan.

V. Stufe: Was tust du, wenn du Kinder in Not siehst, wenn die Eltern krank sind, wenn die Eltern sterben? Wie denkst du über das Verhalten der Bohne? Lesebuch f. d. 2. Schulj. Gedicht No. 20, Str. 3—4.

III. Teil

Ziel: Das Leben wird nun angenehmer.

Es kommt darauf an, Bekanntes von einst und jetzt vergleichsweise gegenüberzustellen und dabei auf den Segen der erhaltenen Güter hinzuweisen. Dieser Segen gehört vom Zeitpunkte des Schiffsfundes an mit zum Hauptthema der Geschichte. Hier muss daher vor allem der Dinge gedacht werden, die im Leben auf der Insel eine vollständige Umwälzung hervorrufen.

II. Kunstunterricht

1. Zeichnen und Modellieren

Im Kunstunterricht ist der stufenweise Fortschritt ebenso notwendig wie auf allen anderen Unterrichtsgebieten. Er zeigt sich nicht bloss in den neuen Stoffen, welche der Gesinnungsunterricht eines Schuljahres an die Hand gibt, sondern auch in der zunehmenden Fertigkeit, die Dinge der Umgebung nach Form und Farbe aufzufassen und so gut als möglich wiederzugeben. Wir treten damit dem Irrtum entgegen, es käme in denjenigen Klassen, welchen das malende Zeichnen zugewiesen ist, nur darauf an, dass überhaupt etwas zum Gesinnungsunterricht Gehörendes gemalt werde. Das malende Zeichnen soll die Kinder in der rechten Weise auf das exakte vorbereiten. — Um die zeichnerische Fertigkeit möglichst rasch zu entwickeln, hat man neuerdings den Beginn des exakten Zeichnens bereits in das zweite, ja sogar in das erste Schuljahr verlegt. Diesen Versuchen gegenüber betonen wir: das Zeichnen im 2. Schuljahr ist noch durchaus „malendes Zeichnen“. (S. das 1. Schuljahr, 7. Aufl., Seite 268 ff. und die dort angegebene Literatur.) Es schliesst sich an die von Robinson und Heimat reichlich gebotenen Gegenstände an, denen das Kind durch nähere Beschäftigung besonderes Interesse entgegen bringt. Manche von ihnen können auch in Ton und Sand modelliert werden, wie überhaupt die Hand- und Gartenarbeit der Kinder durch die Robinson-Erzählung vortreffliche Anregungen erhalten. Dadurch fände auch eine wertvolle Weiterführung der im „Kindergarten“ begonnenen Arbeiten statt, die nur zu häufig von der Schule gänzlich ignoriert werden, weil man die rechte Wertschätzung des Zeichnens und der Handarbeit noch nicht gefunden hat. (S. Rein, Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik: Erziehung zur Arbeit. Langensalza, Beyer & Mann.)

Wie im ersten Schuljahre, so werden auch hier die Gegenstände mit Bleistift schematisch oder im Schattenriss dargestellt. Neu ist die ergiebige Anwendung der Farbe. Gewöhnlich wird die Zeichnung mit Bleistift im Umriss entworfen und dann mit Buntstift ausgemalt, während es bei gewissen Bildern sich empfiehlt, alles sofort mit Buntstift auszuführen. Man lässt auf lose Blätter zeichnen, und zwar auf Zeichenpapier. Zu Versuchen kann jedes ungeleimte Papier benutzt werden. Die Schüler sollen nicht Gummi gebrauchen.

1. Robinsons erste Wasserfahrt

(Robinson im Boot rudernd)

Wir werden in den folgenden Einheiten nicht besonders darauf hinweisen, dass der zu zeichnende Gegenstand möglichst im vorausgehenden naturkundlichen Unterricht angeschaut oder dargestellt und seine zweckentsprechende Einrichtung und sein Gebrauch dabei eingesehen werde. So nur waltet ein innerer Zusammenhang zwischen Zeichnen und Naturkunde. Werden die Kinder bei der Betrachtung des Gegenstandes auf die zeichnerische Aufgabe hingewiesen, so fühlen sie sich zum genauen Sehen veranlasst.

Anschauung: Boot 1. auf dem Lande, 2. auf dem Wasser, 3. belastetes Boot auf dem Wasser — Ruder — Spielzeug: ein aus Baumrinde geschnitztes Boot.

Vorübungen 1. Ruder. Gerade Linien der Ruderstange!

2. Kahn auf dem Wasser, mit wenigen flotten Strichen ausgeführt.

3. Robinson im Kahn sitzend. Auch hier muss der Entwurf in wenigen Minuten fertig sein, denn es handelt sich nur um Feststellung des Grössenverhältnisses zwischen der Länge des Bootes und der Höhe des im Fahrzeuge Sitzenden.

Zeichnen des Bildes. Man lässt an der linken Seite des Zeichenbogens angeben, in welcher Höhe die Wagerechte für den Wasserspiegel zu ziehen ist. Im übrigen wird aber nichts vorgeschrieben; jedes Kind führt die ganze Zeichnung nach eigenem Geschmack aus. Zum Schlusse lassen wir die Farben für das Ausmalen angeben. Letzteres wird zu Hause vollendet. Wir dürfen so annehmen, dass die Kinder bei diesem angenehmsten Teile der Arbeit sich nicht helfen lassen. Namensunterschrift. Die ganz verschieden ausgeführten Bilder werden nebeneinander gelegt und von den Schülern besichtigt. Dies darf nicht versäumt werden.

Wer nach weiterer Betätigung verlangt, male: Wie Robinson beim Rudern ins Wasser fällt.

In einer Mädchenschule wurde zu Anfang dieses Schuljahres folgendes Bild gemalt: Robinson, am Steuer sitzend, lenkt ein Segelboot. Zur Anschauung diente das Modell eines Segelbootes. Das vom Wind geblähte Segel wurde an der Wandtafel vorgezeichnet. Alle Bilder fielen genügend aus, während einige durch geschickte Darstellung aller Grössenverhältnisse überraschten.

2. Die Flagge, das Abzeichen des Schiffes

In dieser Einheit wird auf sorgfältige Ausführung der geraden Linien gesehen. Wer sich keine Mühe gibt, darf nicht ausmalen, sondern wiederholt die Linearzeichnung.

1. Die Flagge der deutschen Handelsschiffe.

Das Seitenverhältnis des Rechtecks erkennen die Kinder aus der Wandtafelzeichnung: Höhe 2, Breite 3 Teile. Sie treffen das Verhältnis (natürlich freihändig!) besser, wenn wir ihnen dasselbe gar nicht weiter erklären. Die drei gleichbreiten Querstreifen werden so hergestellt: Zeichenbogen gedreht, dass die kürzere senkrechte Seite zur Wagerechten

wird. In jeder Hand einen Bleistift, die Spitzen hin und her gerückt bis 3 gleiche Teile entstehen. Dieselbe Teilung auf der unteren kürzeren Seite. Verbindungslinien als Senkrechte gezogen. Farben: unterster Streifen rot, oberster schwarz.

Häusliche Beschäftigung: verschiedenfarbige Flaggen aus buntem Papier anfertigen. Die Ausstellung in der Klasse regt den Farbensinn an.

Übung: Wiederholung der ersten Linearzeichnung, deren Ausmalung dem häuslichen Fleisse überlassen bleibt. Hauptsache: schöne Farbendreiklänge.

Wer aber nur von Schiffen geführte Flaggen malen lassen will, dem seien empfohlen: 1. Teilungslinien wie bei der deutschen Handelsflagge, die Farben sind bei der gehissten Flagge von unten nach oben gesehen: niederländische Handelsflagge: blau-weiss-rot; russische: rot-blau-weiss; spanische Kriegsflagge: rot-gelb-rot. 2. Das Rechteck durch zwei Senkrechte in 3 gleichbreite Felder geteilt, Farben von links nach rechts: französische Handels- und Kriegsflagge: blau-weiss-rot; belgische: schwarz-gelb-rot.

2. Signalflaggen.

Das Rechteck ist nur wenig breiter als hoch. Unter jede Flagge wird der lateinische Druckbuchstabe gemalt. Nach dem technischen Fortschritt geordnet:

1. Das ganze Rechteck gelb (**Q**)

2. Durch senkrechte Mittellinie halbiert (Farben von links nach rechts gesehen): weiss-rot (**H**); gelb-blau (**K**)

3. Rechteck durch senk- und wagerechte Mittellinie in 4 Felder geschieden, oberes linkes und unteres rechtes blau, die beiden anderen gelb (**L**)

4. Schachbrettmuster (weiss und blau), das oberste linke der 16 Felder ist blau: **N**

5. 3 gleichbreite senkrechte Streifen: rot-weiss-blau (**T**)

6. kleines blaues Rechteck in der Mitte der weissen Flagge (**S**); weisses Rechteck in der blauen Flagge (**P**)

7. in der Mitte der blauen Flagge ein weisses Rechteck und in diesem ein rotes (**W**)

8. rote Flagge mit gelbem Kreuz, das die Mitten der Seiten verbindet (**R**)

9. weisse Flagge mit rotem Kreuz, das die Ecken des Rechtecks verbindet (**V**); blaue Flagge mit eben solchem weissem Kreuz (**M**)

10. rotes Rechteck mit schwalbenschwanzförmigem Ausschnitt (**B**)

Wimpel: gleichschenkliges Dreieck, bedeutend länger als die Dreiecke. Beim Zeichnen wird zuerst die senkrecht stehende Grundlinie und die wagerechte Höhenlinie des Dreiecks gezogen. **G**: Wimpel durch Senkrechte geteilt, linker Teil gelb, die lange Spitze blau; **C**: weisser Wimpel mit roter Scheibe; **D**: blauer Wimpel mit weisser Scheibe; **F**: roter Wimpel mit weisser Scheibe.

Die Knaben geben sich diesen Arbeiten mit Eifer hin, sobald sie den Zweck der Flaggen kennen.

In Mädchenschulen begnügt man sich mit dem Zeichnen der deutschen Handelsflagge und lässt dann einige Flaggen mit schönen Farbendreiklängen ausführen.

Dann wird ein einfarbiger Wimpel gezeichnet. Dieses Dreieck wird zu einer Zierkante verwendet, in der aufrecht stehende und auf die Spitze gestellte Dreiecke abwechseln. Ausführung: zwei lange Wagerechte; der entstandene Streifen durch Senkrechte in gleiche Abteilungen geschieden; jede Senkrechte ist die Höhenlinie eines gleichschenkligen Dreiecks. Die Dreiecke werden verschieden gefärbt; oberer und unterer Einfassungsstreifen erhalten gleiche Farbe.

Auch der Anker lässt sich zu einer Zierkante verwenden. Man wähle die Form des Ankers, die in einigen Marineflaggen geführt wird. Die farbige Ausstattung kann sehr mannigfaltig sein.

3. Untergang des Rettungsbootes

Freie farbige Illustration: hohe Wogen — ein Teil des sinkenden Bootes sichtbar — Robinsons Kopf über Wasser.

4. Felsige Küste der Insel

1. Die nachstehend beschriebenen Vorübungen sind für den technischen Fortschritt unentbehrlich. Ein grosser farbiger Bruchstein mit scharfen Kanten wird als Gegenstand des Nachzeichnens auf den Tisch gelegt. Von der dahinter stehenden schwarzen Wandtafel hebt er sich deutlich ab. Der Lehrer fährt mit einem Stabe am Umriss herum, lässt die Eckpunkte nach Höhe und Entfernung vergleichen und ihre Lage feststellen und dann die Umrisslinie zeichnen. Der Schüler muss auf seinem Platze still sitzen, den Kopf ruhig halten und darf nicht mehr von den Seiten zeichnen wollen, als er auf einen Blick vom ganzen Steine sehen kann.

Der Stein war so gelegt, dass jeder Schüler eine Licht- und eine Schattenfläche sehen kann. Nun wird die Grenzlinie zwischen Licht- und Schattenfläche im Bilde eingetragen, die Schattenfläche mit Bleistift schraffiert und darauf der ganze Stein mit einer Farbe überzogen. Es kann aber auch der ganze Stein zuerst mit der Farbe der Lichtseite und dann auf der Schattenseite noch mit einer oder zwei andern Farben übermalt werden. Durch Mischung der Farben, z. B. Violett und Grün zart übereinander gestrichen, werden wirksame Töne geschaffen.

Häusliche Beschäftigung: Der Schüler suche sich einen scharfkantigen faustgrossen Bruchstein und zeichne (male) ihn zu Hause in natürlicher Grösse. Die Bemerkungen des Lehrers über Mängel der Schulzeichnung wird mancher daheim beachten.

Das Zeichnen unregelmässiger Formen, wie des Bruchsteins, fördert das Auffassen und Darstellen des Körperlichen; ausserdem ist die Darstellung von Steinen bei vielen Illustrationen wünschenswert.

2. Farbige Illustration nach Wandtafelzeichnung. Im Vordergrunde kleinere Steinblöcke, dahinter Felsen. Ausmalen: Wellen der Brandung hellblau mit grünlichen und bräunlichen Schatten — die Steinblöcke mit heller Lichtseite und kräftigem Schatten, die weiter zurück-

stehenden Felsen in verschiedenem Grau (zartes Übermalen mehrerer Farben).

Wenn die Kinder die ausgestellten eigenen Bilder betrachtet haben, zeige man ihnen ein künstlerisch ausgeführtes farbiges Bild ähnlichen Inhalts. Ihr Interesse wird sehr rege sein.

5. Maiskolben

Er wird nur gezeichnet, wenn er in der Naturkunde betrachtet wurde. Wir lassen ihn ohne die am Grunde sitzenden Blattscheiden darstellen, möglichst gross: zuerst die länglich runde Umrisslinie; von den in der Richtung der Spindel laufenden Riefen zuerst die mittlere und dann beiderseits so viel (vielleicht zwei), als der Kolben dem Beschauer zeigt. Dann werden mit kurzen Querstrichen die Körner in jeder Zeile eingezeichnet: im unteren Teile die grösseren, am Gipfel die kleinsten. Natürliche Färbung.

6. Der Baum, auf dem Robinson schlief

Anschauung: Baum des Schulgartens oder der nächsten Umgebung. Man lasse nicht etwa ein Bild wie das in Gräbners Robinsonausgabe als Vorlage benutzen. Die kindliche Phantasie muss aus selbst erworbenen Anschauungen ein Bild schaffen. — Wie werden wir den Baum zeichnen? Unten ist der Stamm stark. Von der Stelle an, wo die untersten Äste abgehen, ist er etwas schwächer. Wie teilt sich der Stamm am Wipfel? Die einzelnen Abteilungen des Stammes, von unten nach dem Wipfel zu betrachtet, werden ihrer Stärke nach aufgefasst. Ein unterer Ast wird genau besehen: Wie stark ist er da, wo er vom Stamme ausgeht? „Hier streckt der Ast Zweige aus, da ist er schon etwas schwächer. Hier gehen wieder Zweige ab, da ist er noch schwächer usw."

Zeichnung: Stamm, Äste und ein paar Zweige (ohne Laub) werden mit Bleistift zart entworfen. Ausmalen: Das Laub verdeckt an vielen Stellen Äste und Stamm, darum wird das Laub zuerst gemalt. Mit Grünstift werden nicht einzelne Blätter, sondern grössere Massen des Laubes (das Bild stellt den Baum in weiter Ferne stehend dar) in unregelmässigen Flächen aufgetragen. Die sichtbar bleibenden Teile der Äste und des Stammes werden leicht mit Braunstift überstrichen. Gras am Fusse des Stammes. Über die Ausführung gebe man nicht zu viel Vorschriften. Einige Kinder sind ängstlich und streichen zu langsam, viele aber malen zu flott und müssen zu ruhiger Ausführung angehalten werden.

Wer den Robinson auf einem Ast ruhend darstellen will, mag zu Hause noch einmal den Baum zeichnen, dann Robinson; das Ausmalen beginnt wieder mit dem grünen Laube.

7. Robinsons Höhle

Eine Wagerechte, die den Fuss der Felsenwand bezeichnet. Auf der Mitte dieser Linie die nicht zu grosse, zackige Öffnung der Höhle. Seitwärts der grosse Stein, den Robinson abends vor den Eingang wälzt.

Ausmalen: Auf dem Boden der Höhle liegt ein Haufen Gras. Der übrige Teil der Höhle schwarz ausgemalt. Dann wird der links liegende Stein (s. 4. Einheit) gemalt — dann rechts neben dem Höhleneingang ein ansehnlicher Strauch — die Felsenwand lilagrau — der Boden des Vordergrundes gelb und darauf hier und da etwas Lila oder Hellbraun.

8. Robinsons Hut

Für den technischen Fortschritt wertvolle Übungen: der Reifen.

Anschauung. In der Naturkunde war vielleicht ein Reifen aus Ruten geflochten worden, als Gegenstand fürs Zeichnen wird aber den Kindern ein glatter, ungefähr 50 cm Durchmesser haltender, hellfarbiger Reifen gezeigt. Er wird an einer Stelle mit einem biegsamen Stengel umwickelt. Diese Umwicklung bietet einen Anhalt beim Betrachten der perspektivischen Ansichten des Kreises. Der Reifen wird vor die schwarze Wandtafel gehalten, von der er sich deutlich abhebt. Die Kinder sehen den vollen Kreis, dann den verkürzten, das Langrund (Ellipse), der in einer Ansicht sogar als gerader Streifen erscheint.

Zeichnen:

1. Auf Packpapier einen ungefähr 10 cm grossen Kreis freihändig ausführen. Die Hand wird nicht aufgelegt, sie führt den weichen Stift ziemlich geschwind mehrmals auf der gesuchten Kreisbahn herum. Einer ungeschickten Hand bringen wir die Empfindungen der Kreisbewegung dadurch bei, dass wir eine starke, auf den Papierbogen gezweckte Pappscheibe vielmals umfahren lassen.

2. Dann werden kleinere Kreise von ungefähr 5 cm Durchmesser versucht und endlich auf einem Zeichenbogen gut ausgeführt. Hierbei soll der weiche Stift die Kreisbahn nur einmal, aber auch geschwind zurücklegen. Nachgebessert wird nicht.

3. Ebenso wird der verkürzte Kreis, das Langrund geübt.

Farbige Illustration: 1. Robinsons tütenförmiger Hut; 2. ein aus einer roten und grünen Rute geflochtener Reifen.

Anwendungen des Langrunds und der gebogenen Linien: Malen von Strohhüten mit verschieden gefärbten Bändern.

9. Robinson pflückt Nüsse

1. Kokosnuss. Anschauung: Nuss, von der Hülle umgeben. Hellgrau gemalt, dunkelgrau oder bräunlich schattiert.

2. Kokospalme. Anschauung: Zimmerpalme mit fiederartig zerteilten Blättern. Zeichnen:

1. mit Grünstift: aufrecht gehaltenes gefiedertes Palmblatt, ziemlich gross. Daneben Robinsons Figur im Schattenriss, die nur ein Drittel der Blatthöhe einnimmt. Die Kinder zeichnen die Figur erst schematisch: Senkrechte fürs Rückgrat, 2 Striche für die Beine, Querstrich für die Schultern, Armstriche, auf den kurzen Halsstrich eine Eiform. Der Kopf wird nun schwarz ausgemalt, dann werden die Striche des Rumpfes und der Gliedmassen verbreitert.

2. Zimmerpalme mit einigen natürlich gebogenen Zweigen (Fiederblättern), sofort mit Grünstift ausgführt.

3. Palmbaum mit Kokosnüssen, ohne Bleistiftvorzeichnung farbig ausgeführt. Schwacher hellbrauner Stamm, den die Kinder ohne Geheiss etwas gebogen darstellen. Krone mit grossen Palmzweigen (reichlich ein Drittel der Stammlänge): grün. Am Fusse der Palme steht Robinson und greift mit einer Hand an den Stamm. Wenn der Stamm 15 cm hoch wäre, dürfte die Figur nur 15 mm sein. Den Kindern sagen wir dieses Verhältnis nicht, sondern lassen sie mit der Bleistiftspitze den Scheitelpunkt der Figur angeben und rücken den Stift nötigenfalls weiter herunter. Robinson wird im Schattenriss wie vorhin beschrieben dargestellt. — Aus der Krone hängen ein paar kurze Äste mit rötlichen Nüssen herab. Dass diese so gross wie Köpfe sind, mögen die Kinder beim Malen bedenken.

4. Robinson wirft eine Nuss herab. Palmbaum wie vorhin gemalt. Robinson umklammert unter der Krone den Stamm, reckt eine Hand aus, mit der er die herabfallende Nuss geworfen hat. Unten liegen einige Nüsse. Anschauung für die Figur: Knabe an der Kletterstange.*)

10. Robinson fertigt einen Schirm

Die Vorübungen waren in der Hauptsache von der 8. Einheit geleistet. Auf einem Zeichenbogen werden drei Bilder entworfen, die den Fortschritt von Robinsons Arbeit darstellen (S. Lehmensick, Märchen- und Robinson-Lesebuch: „Folgen der Reise“ 3. Abschnitt).

1. Bild: Der Stock, an dessen Spitze die Stiele der langen herabhängenden Blätter festgebunden sind. Ausführung: Senkrechte mit Bleistift gezogen — mit Grünstift die herabhängenden Blätter — hellrote Umwickelung an der Spitze — sichtbarer Teil des Stockes braun.

2. Bild. Der grosse Reifen um den Stock gehalten (Anschauung wie in Nr. 8). Mit Bleistift: Senkrechte, wagerechtes Langrund (den vorderen Teil des Reifens sehen (!) die Kinder tiefer liegen als den hinteren Teil). Mit Buntstift: alles wie beim vorigen Bilde. Soweit der Reifen nicht von herabhängenden Blättern verdeckt ist, wird er rot überzogen.

3. Bild: Die Blätter sind am Reifen befestigt. Ausführung mit Bleistift wie vorhin. Da die Blätter auf dem Reifen befestigt werden, ist dieser nicht sichtbar, wohl aber folgt der Rand des Schirmdaches dem Langrund. Farbe wie im vorigen Bilde.

11. Pfeil und Bogen

Anschauungsmittel in der bei Knaben beliebten Ausführung.

1. Bogen: Halbkreis (gelb) mit straffer Sehne (braun).

2. Pfeil: Stab mit Steinspitze und angebundenen Federn.

*) Lehrer, die sich mit solchem malenden Zeichnen noch nicht befasst haben, zweifeln vielleicht an der Ausführbarkeit des Vorgeschlagenen. Die Kinder zweifeln nicht an ihrem Können und malen mit Freuden. Und die fertigen Bilder sind wirklich wert, aufmerksam betrachtet zu werden. Man lasse Kinder eines späteren Schuljahres, die so etwas noch nicht versucht hatten, es malen und man wird finden, dass diese es kaum besser bringen.

3. Bogen mit aufgelegtem Pfeil. Sehne geradlinig.

4. Der auf den Bogen gelegte Pfeil ist zurückgezogen. Veränderte Form des Halbkreises (Anschauung!) — Pfeil möglichst von gleicher Länge wie im vorigen Bilde. — Sehne in Winkelform.

12. Robinson sitzt an seinem Steintisch

Die farbige Illustration mögen die Kinder zu Hause fertigen nach der Darstellung des Lesebuches: „Robinson als Jäger“ (6. Abschnitt).

13. Robinsons Ziege

Wenn die Kinder auch bereits im ersten Schuljahre die Ziege betrachtet und zu zeichnen versucht haben, so müssen sie doch hier von neuem die lebende Ziege anschauen. Bilder (vielleicht im Schattenriss):

1. Kopf der Ziege von vorn gesehen.
2. Derselbe von der Seite gesehen.
3. Ganze Ziege in Seitenansicht. Auf Probeblatt versucht jedes Kind die Ziege aus dem Gedächtnis zu malen ohne irgend welche Anweisung des Lehrers. Wem der Versuch gelungen ist, der male das Bild auf den Zeichenbogen. Den Ungeschickten wird die Entstehung des Bildes an der Wandtafel gezeigt. Lage und Grösse aller Körperteile werden nach dem Kopfe bestimmt, der darum zuerst zu zeichnen ist.

14. Pflanze, mit der Robinson seinen Hof einzäunte

Entweder wird die einheimische Distel mit den purpurroten Blütenköpfen nach vorangegangener Anschauung ohne weiteres mit Buntstift gemalt oder die Fackeldistel. Letztere kann nur nach dem Gegenstande gemalt werden. Die stachelige Opuntia vulgaris wird häufig im Zimmer gezogen.

15. Robinson fertigt sich Kleider

1. Jacke. Zeichnen nach dem Gegenstand. Die Mädchen können zu Hause den Schnitt für eine Puppenjacke herstellen, wenn sie nicht schon derartige Schnitte besitzen und da lieber nach diesen eine Puppenjacke zuschneiden und nähen.

a) Rückseite der ausgebreitet hingelegten Jacke, farbig ausgemalt;

b) Vorderseite einer ausgebreiteten zugeknöpften Jacke, vielleicht blau mit „goldenen“ Knöpfen.

2. Freie Illustration: Robinson in seiner zottigen Pelzkleidung.

Eine hübsche Übungsform für Mädchen: kleine kugelige Knöpfe (mit gelber Öse) in verschiedenen Farben.

16. Landschaft vor dem Herbstregen

Nach der Schilderung des Lesebuches: „Robinson sorgt für den Winter“ (6. Abschnitt). Wiese und alle Gewächse nur mit Gelb, Rot und braun gemalt; Bäume und Sträucher haben wenig Laub.

17. Landschaft nach dem Herbstregen

Lesebuch: „Robinson wird krank“ (5. Abschnitt). Dieselbe Gruppierung wie im vorigen Bilde, aber im Frühlingsschmuck. Auf der Wiese werden zuerst die gelben, roten und blauen Blumen gemalt, dann der Rasen.

18. Die Gerste

Anschauung: Gerstenhalm mit Ähre:

1. Bleistiftzeichnung: aufrecht stehende Gerstenähre. Senkrechte für die Spindel, Körner angesetzt, Grannen von den Körnern aus nach oben gestrichen.

2. Dieselbe mit Grün- oder Gelbstift, wie es der Gegenstand fordert.

3. Gerstenhalm mit Ähre. Biegung des Halmes durch die schwere Ähre bewirkt.

Freie Illustration: Vögel besuchen Robinsons Gerstenfeld.

19. Robinson ein Korbmacher

1. Weide. Anschauung: Korbweide am Bache. Zeichnen:

a) Weidenzweig mit Blättern. Vorübung: einzelne Blätter mit Bleistift in freiem Zuge ohne Hilfslinie dargestellt. Der beblätterte Weidenzweig wird sofort farbig ausgeführt.

b) Weide nach dem Gedächtnis.

2. Aus Weidenruten geflochtener Korb. Bleistiftzeichnung nach dem Gegenstande, leicht mit Braunstift überzogen.

3 Weidenkorb mit Grünfutter.

20. Der brennende Baum

Farbige Illustration. Über das Zeichnen des Baumes vgl. die 6. Einheit.

21. Robinson als Töpfer

1. Versuche, kleine Schüsseln und Töpfchen aus Ton zu formen. Das geformte Gefäss wird gezeichnet. — Verwertung des Langrunds, vgl. 8. und 10. Einheit.

2. Grosser einhenkeliger Topf mit glattem Rande (also ohne Gefässlippe) als Gegenstand des Nachzeichnens.

3. Zu Hause zeichnen und malen die Kinder ein Töpfchen, das sie beim Spielen (Puppenküche!) oder zum Trinken oft in die Hand nehmen. Das Gefäss bringen sie alsdann in die Schule, damit die Zeichnung mit dem Gegenstande verglichen und geprüft werde.

4. Topf zum Ausgiessen schräg gehalten. Versuch auf Probeblatt. Die meisten Kinder werden nicht das Langrund in die richtige Lage zur Gefässwand gesetzt haben. Darum folgendes zur Anschauung. 1. Der Topf steht auf dem Tische: Langrund wagerecht, Gefässwände senkrecht. 2. Die Kinder sehen in die kreisrunde Öffnung des liegenden Topfes. Ein Stab wird als Längsachse in den Topf gehalten. 3. Das Lagenverhältnis zwischen Mittellinie und Topfrand wird wie in der 10.

Einheit deutlich gemacht: Stab senkrecht, Reifen wagerecht. Dann wird der Stab, und mit ihm der Reifen, geneigt. 4. Schematische Darstellung an der Wandtafel: a) senkrechtes Kreuz ohne Oberarm (T), Umrisslinien des Topfes vom Lehrer rasch dazu gezeichnet; b) das Kreuz nach links, c) nach rechts geneigt, mit hinzugefügten Umrisslinien.

Die Kinder zeichnen ein nach rechts oben ansteigendes Langrund. Nun soll die senkrechte Mittellinie angegeben werden: Zeichenbogen so gedreht, dass das Langrund wagerecht liegt — senkrechte Mittellinie gezogen und nach dieser die übrigen Umrisslinien.

Farbige Illustration: Die drei am Feuer stehenden Töpfe nach der Beschreibung des Lesebuches (2. Abschnitt).

22. Der Papagei

1. Die Kinder malen den Papagei, wie sie sich ihn nach der Beschreibung des Lesebuches („Robinson als Bäcker", 2. Abschnitt) vorstellen.

2. Ein Papagei (im Notfalle ein grosses Bild) angeschaut. Zeichnen:

a) Kopf, von der Seite gesehen: Kreis — dicker hakiger Schnabel — Auge. Die Zeichnung wird auf dem Blatte wiederholt und die beste Form ausgemalt.

b) Auf einem Aste sitzender Papagei: Mit Bleistift: Ast von links nach rechts wenig aufsteigend. Die Füsse sind nicht sichtbar. Langrund für den Körper; Kopf aufgesetzt; langer Schwanz. Ausmalen nach den Angaben des Lesebuches.

23. Robinson baut sich einen Kahn

Farbige Illustration: Robinson sitzt in seinem Kahn auf dem Lande und schaut hinaus auf das Meer.

24. Eine Fussspur im Sande

1. Zu Hause betrachten die Kinder die Stapfe ihres eigenen Fusses und zeichnen beide Fusssohlen im Umriss, indem sie den Fuss aufs Papier setzen und mit Bleistift umfahren. Beide Umrisse werden schwarz ausgemalt.

2. Betrachten der Bilder, d. h. jedes Kind betrachtet die Bilder seiner eigenen Fusssohlen: a) grösste Länge und grösste Breite der Sohle, Endpunkte mit beiden Zeigefingern berührt; b) Breite der Sohle unterm Ballen und unter der Ferse; c) Breite der Zehen: Wie breit sind die beiden grossen Zehen zusammen im Vergleich zur Gesamtbreite der drei andern? Welche Zehe ist die schmalste? d) Länge der Zehen.

3. Zeichnen der Fusssohlen in starker Verkleinerung (Schattenriss).

4. Welche Form muss die Schuhsohle haben, wenn der Fuss bequem auftreten soll?

Weitere Übungsformen:

5. Seitenansicht des Fusses.

6. Ein Schuh.

25. Die Wilden tanzen um ein Feuer

Die Figuren werden höchstens 3 cm gross und zuerst schematisch entworfen (s. 9. Einheit) und dann schwarz ausgemalt. Den roten Feuerschein nicht vergessen!

26. Der Flüchtling liegt vor Robinson auf den Knien

Schattenbild. Der Flüchtling hat Robinsons rechten Fuss noch nicht ergriffen. Robinsons rechte Hand hält die auf die Erde gestellte Keule, in der linken hält er Bogen und Pfeile.

27. Abfahrt der Wilden

In weiter Ferne sieht man auf dem blauen Meere die Wilden in fünf Booten fahren (Schattenbild).

28. Freitag will mit der Keule auf den Topf losschlagen

1. Die Kinder versuchen die bildliche Darstellung nach der Erzählung des Lesebuches „Robinson als Lehrer", 5. Abschnitt.

2. Das misslungene Bild stellt den Kindern die Aufgabe, einen zum Schlage ausholenden Menschen genau anzuschauen. Ein Schüler hält mit beiden Händen einen starken Stock: Stellung der Füsse, Richtung des Oberkörpers und Kopfes, Haltung der Arme, Lage des Stabes. Die Figur wird mehrmals mit schematischen Strichen geübt, bis endlich die Zeichnung halbwegs befriedigt.*) Alsdann wird sie zum Schattenbild erweitert.

3. Wiederholung des ersten Versuches: zuerst wird Freitag gezeichnet, dann in passender Entfernung von ihm der am Feuer stehende Kochtopf.

29. Freitag schiesst Fische

Anschauung: ein Kind zielt mit dem auf den Bogen gelegten, zurückgezogenen Pfeile nach einem Punkte des Fussbodens. Die Figur des Schützen wird versucht und gezeichnet.

Bild: Freitag steht am Bache und zielt nach dem Wasser. Robinson steht hinter ihm, mit der Rechten den Schirm, mit der Linken seine Waffen haltend.

30. Weihnachten in der Fremde

1. Robinson denkt an den Weihnachtsbaum im Elternhause. Die Kinder malen den Weihnachtsbaum, den sie in der Erinnerung haben.

---

*) Derartige Zeichnungen entsprechen auf dieser Stufe nur entfernt der wirklichen Gestalt. Sie werden aber bei andern Illustrationen, auch in den folgenden Jahren, wieder geübt, und so lernen die Kinder allmählich die menschliche Figur mit dem Auge des Zeichners betrachten und das Bild einer Gestalt im Gedächtnis festhalten. Das verständige Schauen nötigt zu besserem Darstellen.

2. Bild: **Der Weihnachtsbaum, den Robinson für Freitag geschmückt hat.** Darstellung nach dem Lesebuche „Weihnachten in der Fremde", 5. Abschnitt. Nachdem das Orangenbäumchen mit Früchten und Lichtern in Bleistift entworfen ist, wird so gemalt: Flammen der Lichter (hellblau, rote Spitze) — die goldgelben Früchte — das dunkelgrüne Laub, die weissen Lichter werden ausgespart — der braune Blumentopf.

31. Das Leuchtfeuer auf dem Felsen

nach der Schilderung des Lesebuches „Ein Schiff", 2. Abschnitt. Auf dem violettgrauen Felsen ein mächtiges Feuer; alles übrige schwarz.

32. Das Wrack

nach dem 4. Abschnitt derselben Schilderung gezeichnet.

33. Die Schätze des Schiffes

Nachdem der ganze Bericht des Lesebuches durchgearbeitet worden ist, malen die Kinder ein Bild von den am Ufer aufgestapelten Schätzen. Die Darstellung des einzelnen und die Gruppierung bleibt der Phantasie des Kindes überlassen. Die Bilder werden sehr verschieden ausfallen und in mehrfacher Hinsicht den Lehrer interessieren.

34. Robinson und Freitag schaffen die Sachen nach der Höhle

Darstellung nach der Erzählung des Lesebuchs „Der Wert der Güter", 2. Abschnitt.

Die Kinder werden an ihre Erfahrungen erinnert: Freitag und Robinson schreiten aus und zeigen in der Haltung des Oberkörpers und der Arme die austrengende Tätigkeit. — An die Lehne einer Bank wird ein Seil geschleift, das ein Schüler über die linke Schulter nimmt, während er mit der rechten Hand einen Stab (die Deichsel) hält; so stellt er Freitag, den Wagen ziehend, vor. Ein anderer Schüler stemmt gegen das Ende der Bank und veranschaulicht den den Wagen schiebenden Robinson. Die Darstellung wird von anderen wiederholt, damit jeder die Haltung des Ziehenden und Schiebenden sehen und dann annähernd im Bilde wiedergeben kann.

35. Hilfe bei der Arbeit

1. Bild: **Werkzeug der beiden Zimmerleute.** Zeichnungen zum 5. Abschnitt derselben Erzählung, z. B. Säge — Axt — Hammer — Zange.

2. Bild. **Erntearbeit.** Robinson mäht mit einem Säbel die Gerste. Freitag schafft das Getreide mit dem Wagen fort.

36. Angenehmes Leben im Hause

Z. B. Ausstattung des Mittagstisches durch Schüssel, Teller, Messer Gabeln, Löffel. Für den Abend: die Lampe mit Tülle und Docht. Zeichnen nach dem Gegenstande (die früher gebrauchte Rüböllampe).

37. Robinson und Freitag tragen den Geretteten zur Höhle

Illustration nach den letzten Abschnitten der Erzählung „Der Kampf mit den Wilden“.

38. Die Fahrt in Freitags Vaterland

Illustration zum 3. Abschnitte der Erzählung „Ein unerwartetes Ereignis“. Der Spanier und Freitags Vater rudern fort, Robinson und Freitag stehen am Ufer und winken ihnen den Abschiedsgruss nach.

39. Das Schiff des Kapitäns

1. Nachdem das Modell eines Segelschiffes betrachtet worden ist, wird dasselbe aus dem Gedächtnis gezeichnet: Rumpf, drei Masten, Segel usw.; beim Ausmalen werde die rote Flagge nicht vergessen.

Bild: Küste der Insel, in deren Nähe das englische Handelsschiff ankert. Die Kinder sagen, wie sie sich das Bild der Küste denken. Der Lehrer gibt die nötigen Abänderungen und Hinweise und zeichnet das Bild gross und deutlich an die Tafel. Die Kinder zeichnen mit Bleistift nach und malen dann aus. Dann wird das in der Nähe der Küste ankernde Segelschiff gemalt. Auch dieses zeichnet der Lehrer in das Bild der Wandtafel ein, damit das rechte Grössenverhältnis getroffen werde.

40. Der Abschied

Farbige Illustration zum Schlusse der gleichnamigen Erzählung.

Am rechten oder linken Rande des Zeichenbogens ist der hinterste Teil des abfahrenden Schiffes sichtbar; hier stehen Robinson und Freitag und schauen nach der fernen Insel. Die Zeichnung wird vom Lehrer an der Wandtafel ausgeführt. Einige Übungen mögen vorausgehen, damit die Kinder sich über dieses letzte Bild der Robinsongeschichte freuen können.

Es ist kaum nötig zu bemerken, dass der Lehrer bei beschränkter Zeit unter den vorgeschlagenen Stoffen auswähle. Nicht wenige der Illustrationen können die Kinder zu Hause ausführen.

---

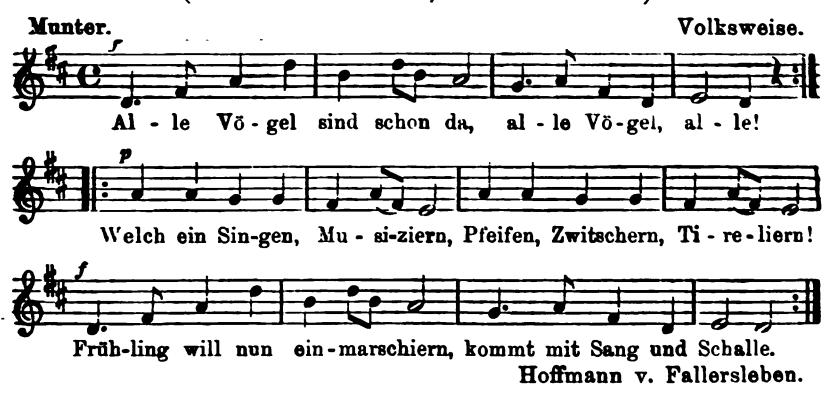
2. Singen*)
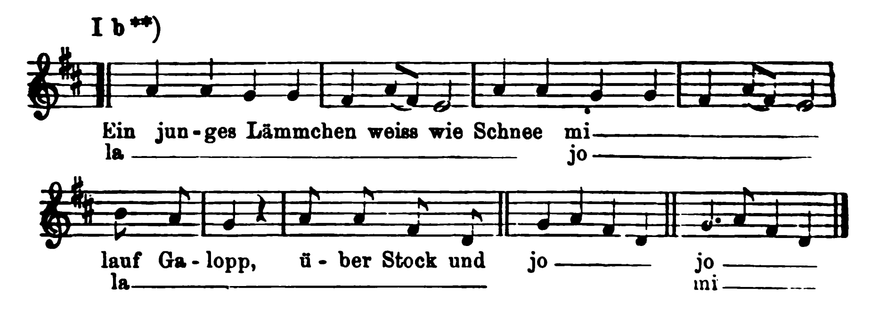
I. Die theoretische Grundlage siehe im I. Schuljahr, 7. Aufl.

II. Unterrichtsskizzen

1. Frühlingslied

(Auch zu Robinson, Lesebuch Nr. 14.)





II. Zeilenweises Darbieten und Einüben der Melodie, doch so, dass immer dem Vorsingen und Nachsingen das Vor- und Nachsprechen der Texteszeilen im Rhythmus der Melodie vorausgeht.

---

*) S. die Arbeit von Löwe im XXVI. Jahrbuch des Vereins f. w. Päd. Dresden 1894.

**) Anmerkung. Durch die auf I b vorzunehmenden Übungen sollen die Schüler an aus früheren Liedern bekannte melodische und rhythmische Figuren erinnert werden. Alle diese analytischen Übungen werden vom Lehrer immer erst vorgesungen und vorgespielt und dann erst von den Schülern zu Gehör gebracht. Sie haben lediglich den Zweck, für die Erfassung und für die Wiedergabe des neuen Liedes vorzubereiten.
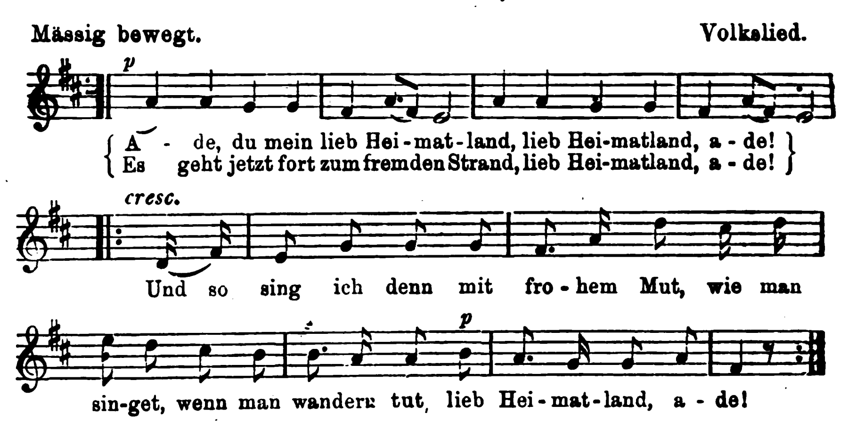
III. Vergleichung der melodischen Figuren der ersten Zeile mit denen der letzten Zeile, dann der beiden Hälften der zweiten Zeile.
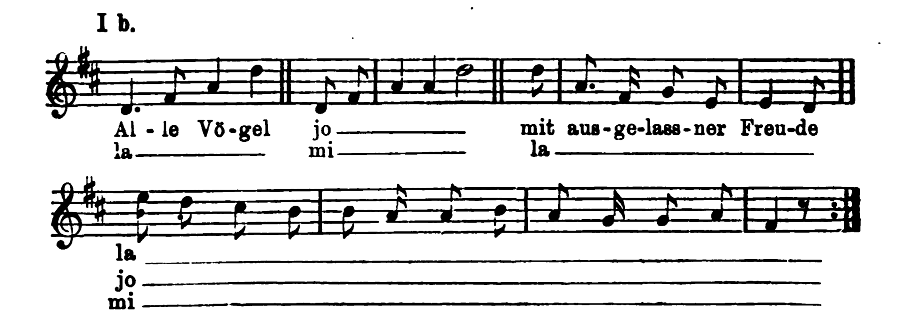
IV. Die erste und die letzte Zeile lauten gleich; die erste und zweite Hälfte der mittleren Zeile lauten ebenfalls überein.

V. Zusammenstellung der Textesworte aus verschiedenen Strophen, auf welche die gleichen Töne und Tonfolgen zu singen sind.

Zu Robinsons Abschied. Lesebuch Nr. 1 und 2.

2. Lieb Heimatland, ade





II. Darbietung durch Vorsingen und Vorspielen in zwei Abschnitten. Die Einübung beginnt mit dem Nachsprechen des vorgesungenen Textabschnittes in dem Rhythmus des Liedes; besonderer Nachdruck ist auf jene Silben zu legen, die mit $^3/_8$ Noten versehen sind.

III. Der Lehrer singt mit starker Akzentuierung des guten Taktteiles die erste Zeile. Die Schüler haben während des Singens darauf zu
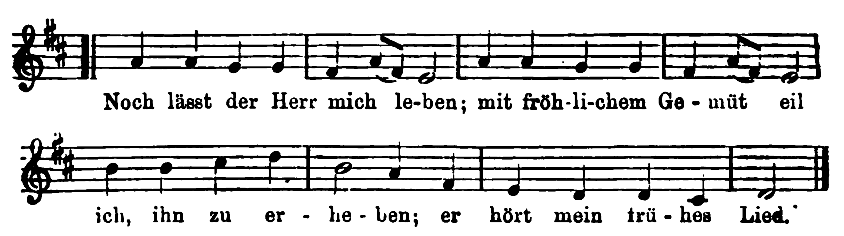
achten, ob man leichter $\bar{1}$, $\breve{2}$, oder $\bar{1}$, $\breve{2}$, $\breve{3}$ zum Singen zählen kann. Nachdem sie ihrer Beobachtung Ausdruck gegeben haben, wird die Zeile vom Lehrer noch einmal gesungen, die Kinder zählen laut und schlagen immer auf **1** leicht mit der Hand auf die Bank. So wird jede Zeile behandelt. Der Auftakt bleibt ausser Betracht.

IV. Zu dem Lied: „Lieb Heimatland, ade!“ kann man immer e i n s, z w e i zählen. Die Töne auf **1** sind stärker wie die Töne auf **2**.

V. Wie ist es bei anderen Liedern? — bei „Aus dem Himmel ferne“ — „Fuchs, du hast die Gans gestohlen“ — „Ein junges Lämmchen weiss wie Schnee“ usw. Eine Abteilung, oder ein einzelner Schüler singt, andere zählen. Auf e i n s wird die Hand a b w ä r t s, auf z w e i aufwärts bewegt. Wie ist es bei „Winter ade?“

Zu R o b i n s o n, Lesebuch Nr. 3, 5 und auch 14.

3. Noch lässt der Herr mich leben
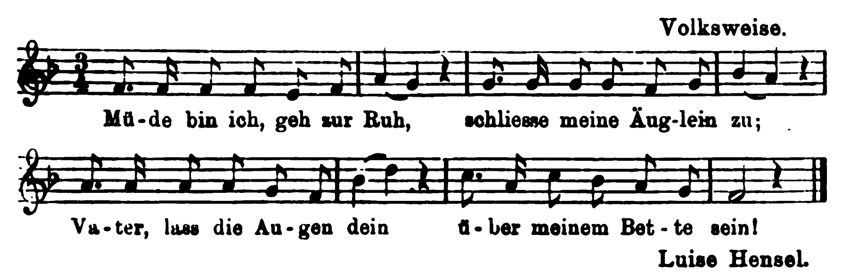


Die Melodie ist den Schülern schon vom 1. Schuljahr her bekannt; es ist die Melodie, die zu dem Liede „Ach bleib mit Deiner Gnade“ gesungen wurde. Es kann also von ihr ohne besondere Vorübungen Gebrauch gemacht werden. Später, wenn die Melodie von Teschner zu „Valet will ich Dir geben“ eingeübt ist, kann der vorstehende Liedertext auch dieser Melodie untergelegt werden.

4. Abendgebet
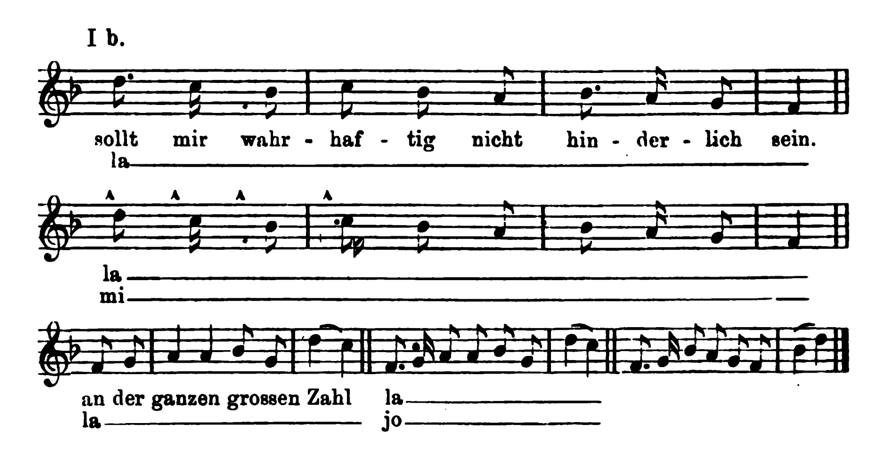
(Auch zu R o b i n s o n, Lesebuch Nr. 4 und 5.)

Volksweise.



Luise Hensel.

I b.



II. Darbietung des ganzen Liedes durch Vorsingen desselben. Rhythmisiertes Vor- und Nachsprechen des Textes und zwar der ganzen Strophe. Zeilenweises Einüben der Melodie.

III. Auf welche Silben sind zwei Töne zu singen? Welche Stellung haben Mund und Zunge beim Singen der Silben „Ruh'“ und „zu“? Bei welchem Selbstlauter hat der Mund eine ähnliche Form? Wie ist die Mundstellung beim Singen der Silben „geh'“, „recht“, „sende“ usw.? Bei welchem anderen Selbstlauter ist die Stellung des Mundes eine ganz ähnliche? Wie ist sie bei a, o, ai, ei? Beim Sprechen welcher Mitlauter werden die Lippen ganz geschlossen? Bei m(üde) und B(ette).

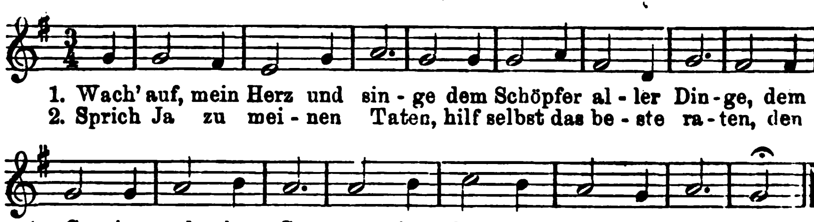
IV. Die Lippen werden nur geschlossen bei den Mitlautern m, b, p. Bei allen Selbst- und Doppellautern bleibt der Mund geöffnet.

V. Zusammenhängende Wiedergabe der bis jetzt gewonnenen Gesetze über die Tonbildung und über die Aussprache.
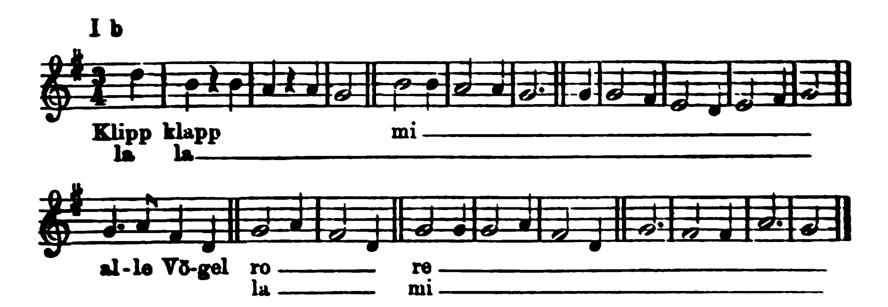
Zu Robinson, Lesebuch Nr. 6, 7, 10 und 14.



5. Wach auf, mein Herz und singe



Paul Gerhardt.



II. Zeilenweises Darbieten, rhythmisiertes Sprechen des Textes und Einüben.

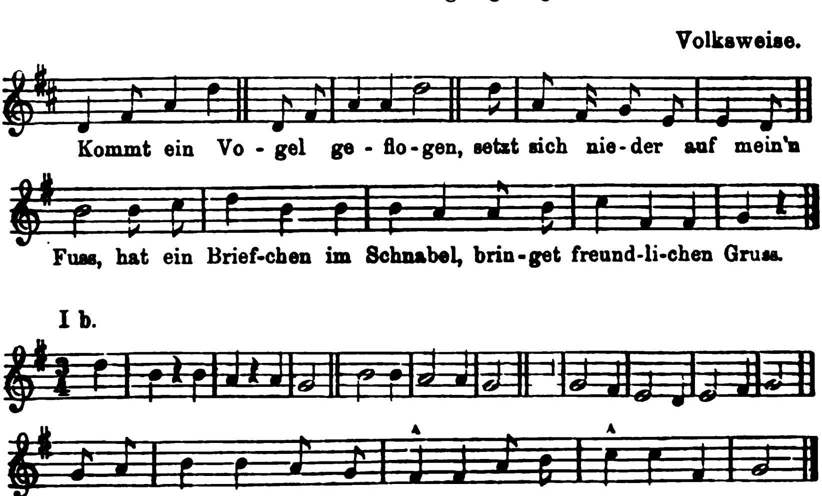
III. Vergleichung einzelner Silben in bezug auf die Dauer ihrer Töne.

IV. In dem Lied: „Wach auf, mein Herz“ kommen Töne vor, die einen Schlag, die zwei Schläge und die drei Schläge lang währen.

V. Wie vielerlei Töne (der Dauer nach) kommen in dem Liede vor: „Noch lässt der Herr mich leben“?

Zu: Robinson wird krank. Lesebuch Nr. 9.

6. Kommt ein Vogel geflogen
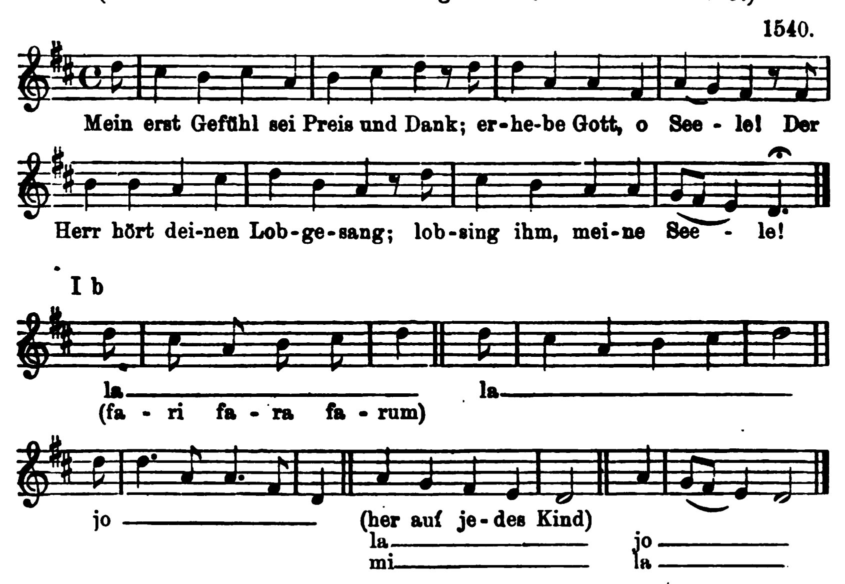


II. Vorsingen, Vorspielen, Einüben in zwei Abschnitten.

III. und IV. Die Einordnung des neuen Liedes in die verschiedenen Liedergruppen erfolgt später.

7. Mein erst Gefühl sei Preis und Dank*)

(Robinson wird wieder gesund. Lesebuch Nr. 9.)



II. Vorsingen des ganzen Liedes durch den Lehrer. Zeilenweises Sprechen des Textes mit dem Rhythmus der Melodie. Es ist hierbei besonders darauf zu achten, dass die Silben „mein", „er", „der", „lob" leicht und kurz gesprochen werden, die erste Silbe des Wortes „Seele" aber die doppelte Zeit der anderen Silben zugeteilt erhält. Das rhythmisierte Sprechen des Textes kann auch dem Einüben der einzelnen Zeilen in der Weise vorausgehen, dass immer bloss die Zeile vorher gesprochen wird, die zur Einübung kommt. Bei Melodieen, deren einzelne Zeilen, wie in dem vorstehenden Liede, die gleiche taktische Gliederung haben, kann das rhythmisierte Sprechen des ganzen Textes dem Einüben vorausgeschickt werden. Zeilenweises Einüben der Melodie.

III. Vergleichen der einzelnen Töne der letzten Zeile in bezug auf ihre Tonhöhe. Der erste Ton ist der höchste, der letzte der tiefste Ton. Der 2. Ton ist etwas tiefer als der 1., der 3. etwas tiefer als der 2., der 4. etwas tiefer als der 3. usf. Der erste und der letzte Ton lauten sehr ähnlich; wenn sie zusammen erklingen, könnte man meinen, es wäre ein Ton. — Zur Bestätigung dessen Singen der Tonleiter in abwärtsgehender Richtung, gleichzeitigen Singen des ersten und

---

*) Dieses Lied ist in den Choralbüchern meist einer andern Melodie untergelegt. In ihrer ursprünglichen rhythmischen Gestalt aber, an der hier aus den im I. Schuljahr angeführten Gründen festgehalten werden soll, ist diese Melodie für das 2. Schuljahr nicht geeignet, weshalb vorstehende Melodie gewählt wurde.

letzten Tones durch verschiedene Abteilungen und durch einzelne Schüler; Spielen des ersten und letzten Tones unmittelbar nacheinander, dann gleichzeitig.
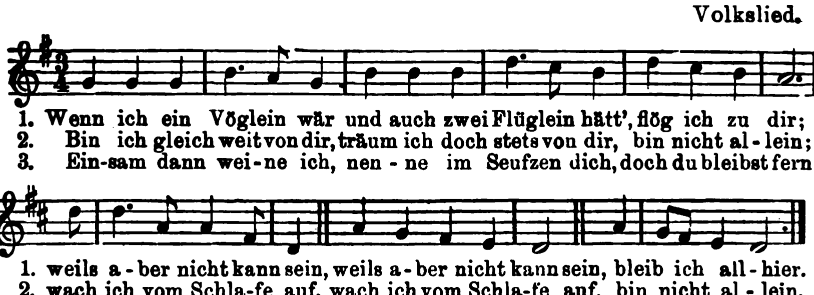
IV. Diese Tonreihe nennt man Tonleiter. Der 1. und der 8. Ton derselben klingen sehr ähnlich, jeder der Tonleiter-Töne ist um etwas tiefer, als der ihm vorhergehende Ton.

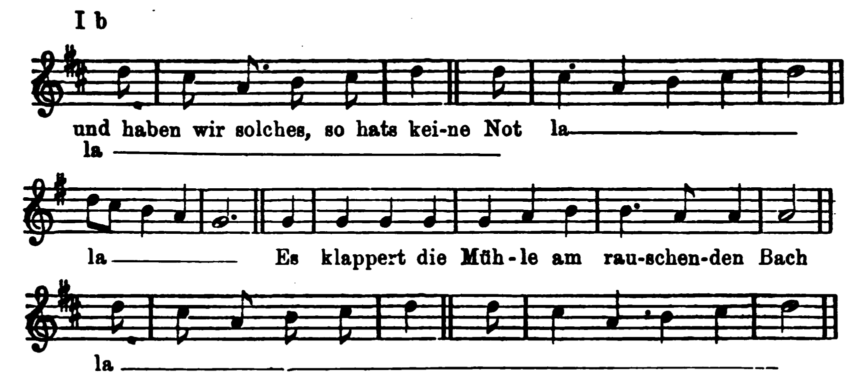
V. Singen der Tonleiter in abwärtsgehender Richtung von d, es und c ausgehend. Aufsuchen solcher Stellen früher gelernter Lieder, die aus Teilen der abwärtsgehenden Tonleiter bestehen, so: „her auf jedes Kind" — „bei uns Herr Jesu" — „sonst wird dich der Jäger holen mit dem Schiessgewehr" — „hinderlich sein" — „Pferdchen lauf Galopp" — „hopp, hopp, hopp, hopp, hopp." —

8. Wunsch

Zu Robinson, Lesebuch Nr. 10.

Volkslied.





II. Darbietung des Liedes in zwei Abschnitten. Rhythmisiertes Sprechen des Textes und Einüben der Melodie nach Zeilen.

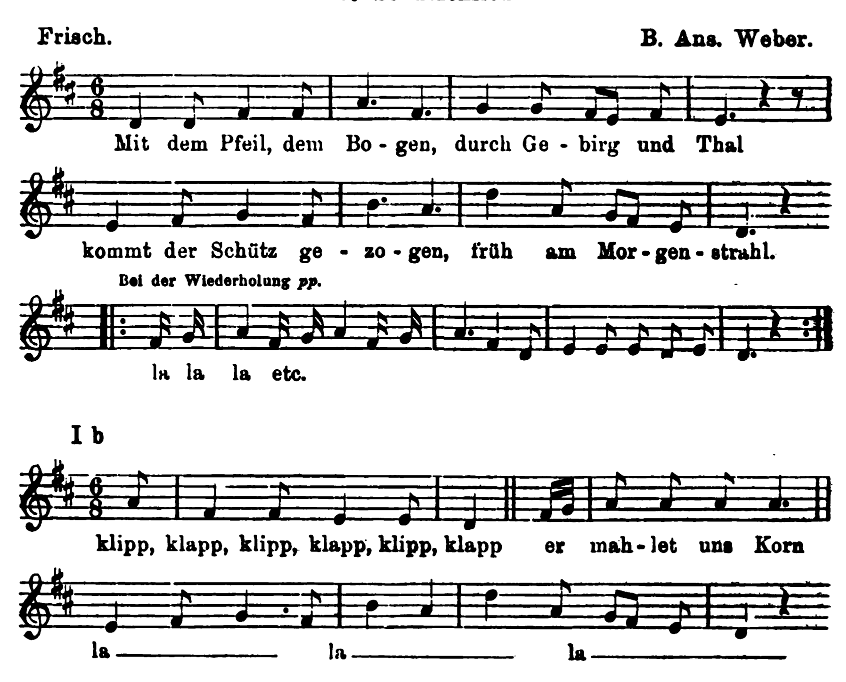
III. Während der Lehrer oder einzelne Schüler die erste Zeile vorsingen, haben die beim Singen nicht beteiligten Schüler darauf zu achten, ob man **1**, 2 oder **1**, 2, 3 zählen kann, in welcher Weise starke und schwache Töne mit einander abwechseln. In gleicher Weise verfährt man mit den folgenden Zeilen. Nach jeder Zeile wird konstatiert, dass auf e i n e n starken Ton z w e i schwache Töne folgen und dass man **1**, 2, 3 zählen kann.

IV. In dem Liede „Wenn ich ein Vöglein wär'" folgen immer auf e i n e n starken Ton z w e i schwache Töne. Man kann **1**, 2, 3 zählen.

V. Wie ist die Zeiteinteilung bei den Liedern: „Es klappert die Mühle", „Wach auf, mein Herz", „Kommt ein Vogel geflogen", „Weisst du wie viel Sternlein stehen"? Bei welchen Liedern kann man nicht 1, 2, 3, sondern 1, 2 zählen?
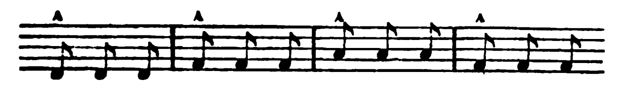
Zu Lesebuch Nr. 11 und 16.

9. Schützenlied



II. Vorsingen des Liedes in zwei Abschnitten. Rhythmitisiertes Sprechen des Textes mit besonderer Beachtung der durch die Zäsuren der Melodie gebotenen Verlängerungen der Silben „Bogen", „zogen", „Tal" und „Strahl". Zeilenweises Einüben.

III. Es wechseln lange und kurze Töne wie bei „Wach auf, mein Herz“ und bei „in Polen brummt“. Wie bei diesen Liedern kann man auch bei dem neugelernten Lied 1, 2, 3 zählen, eventuell Vorspielen der ersten Zeilen in folgender Weise:



Wechselweises Singen und Zählen.

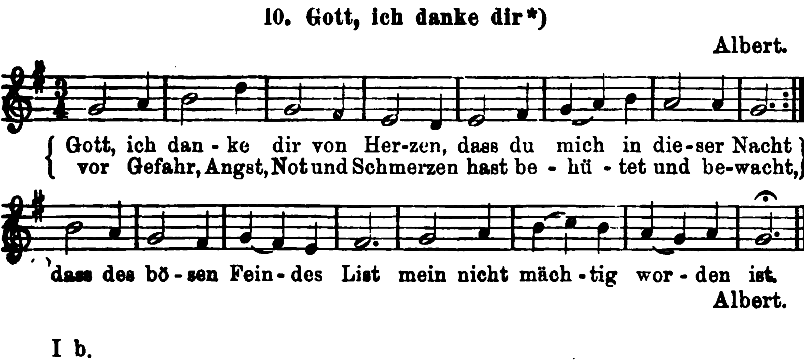
Bei welchen Liedern haben wir auch $\bar{1}$, $\breve{2}$, $\breve{3}$ gezählt? Handbewegungen: ab, links, auf — statt des Zählens und in Verbindung mit demselben, während der Lehrer singt oder spielt.
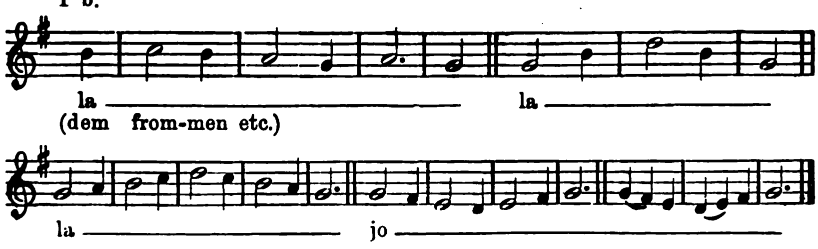
IV. Man kann solche Lieder Dreischlaglieder oder Dreierlieder nennen.

V. Welche Lieder gehören zu den Dreischlagliedern, welche nicht? Von den ersteren werden einige gesungen und zwar so, dass eine Abteilung singt, während die andere leise zählt und die dritte die taktischen Handbewegungen macht.

Zu Robinson, Lesebuch Nr. 12, 14, 20 und 25.

10. Gott, ich danke dir*)
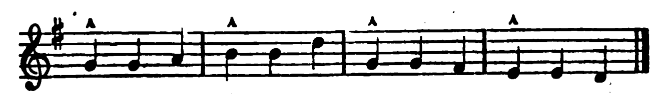




II. Zeilenweises Vorsingen und Vorspielen; rhythmisiertes Sprechen und Einüben der Melodie ebenfalls Zeile um Zeile.

*) Zweite Strophe des Liedes: „Gott des Himmels und der Erde“.

III. Die Tondauer der guten Silben ist zu vergleichen mit der Tondauer der akzentlosen Silben. Bei welchem früher gelernten Liede findet das Gleiche statt? Durch Vergleichung ist weiter festzustellen, auf welche der akzentuierten Silben nur **ein** Ton, auf welche derselben **zwei** Töne zu singen sind. Endlich ist auch noch zu bestimmen, ob man $\bar{1}$, $\breve{2}$, $\breve{3}$, oder $\bar{1}$, $\breve{2}$ zählen kann. Um dies den Schülern zu erleichtern, sind die einzelnen Zeilen so zu spielen:

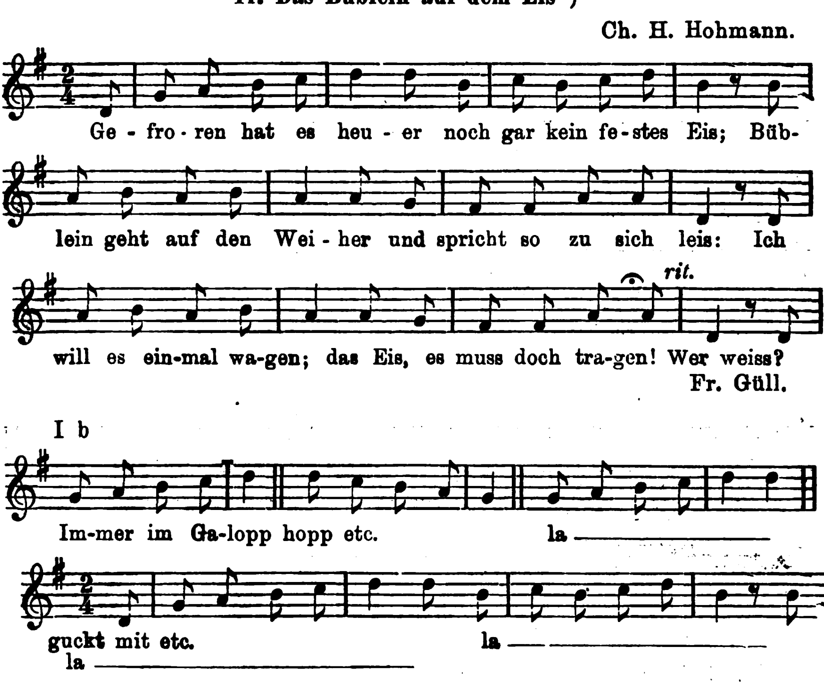


IV. Die guten Silben haben entweder **einen** langen Ton, oder zwei kurze Töne; die schlechten (oder leichten) Silben haben immer einen kurzen Ton. Man kann bei diesem Liede $\bar{1}$, $\breve{2}$, $\breve{3}$ zählen. Es gehört zu den Dreischlagliedern.

V. Singen des Liedes durch eine Abteilung, während die andere die Taktteile durch Handbewegungen: ab, links, auf andeutet.

Bei welchen anderen Liedern konnten wir $\bar{1}$, $\breve{2}$, $\breve{3}$ zählen?

11. Das Büblein auf dem Eis*)



*) Ich würde dieses Lied fortgelassen haben, wenn ich die Kritik Böttchers im 4. Heft der Studien, Jahrgang 1885, S. 46, soweit sie den Güllschen Text betrifft, für richtig erachten könnte. H.

II. Darbietung, rhythmisiertes Sprechen und Einüben in drei Abschnitten.

III. Der Lehrer spielt mit starker Betonung des 1. und 3. Achtels die 1. Zeile vor. Die Schüler geben an, ob auf einen stärkeren Ton immer ein schwächerer Ton folgt, oder ob einem stärkeren Tone immer zwei akzentlose Töne sich anschliessen. Nachdem dies festgestellt ist, wird die Zeile wieder gesungen, wobei die Schüler durch Auf- und Niederschlag die Taktglieder markieren. Die übrigen Zeilen werden unter demselben Gesichtspunkt vergleichend mit der ersten Zeile zusammen gestellt. Bei jeder Zeile wird konstatiert, dass man 1 2 zählen kann.

Wie ist der Wechsel zwischen starken und schwachen Tönen in anderen Liedern, in: „Ade, du mein lieb Heimatland“, „Alle Vögel sind schon da“, „Mein erst Gefühl sei Preis und Dank“ usw.? Wie zählt, wie taktiert man in allen diesen Liedern?

IV. Man heisst solche Lieder Zweischlaglieder oder Zweierlieder.

V. Woran erkennt man die Zweischlag-, woran die Dreischlaglieder? Nennen einzelner Lieder; Einordnung derselben in eine dieser Gruppen durch die Schüler. Zusammenstellung der gelernten Lieder nach diesen zwei Gruppen.

Für den Weihnachtskreis auch zu Robinson, Lesebuch Nr. 23:

12. „Vom Himmel hoch da komm ich her“

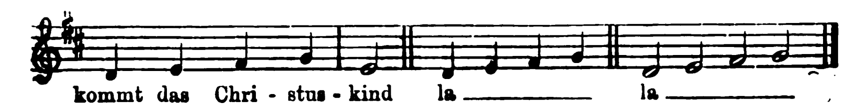
Die Melodie hierzu ist bereits zu dem Liede „Mein erst Gefühl sei Preis und Dank“ eingeübt worden.

13. „Alle Jahre wieder“

nach der Melodie zu „Aus dem Himmel ferne“. (Nr. 1 im ersten Schuljahre.)

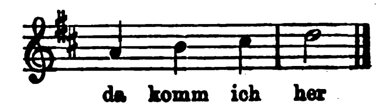
III. Stufe zu Nr. 12 und Nr. 13.

Der Lehrer singt und spielt folgende Stelle:



Zahl der Töne. Der erste ist der tiefste, der letzte der höchste Ton. Der zweite ist etwas höher, als der erste, der dritte etwas höher, als der zweite usf.

Ebenso wird folgende Stelle aus dem Liede: „Vom Himmel hoch da komm ich her“ behandelt.



Bestimmung des Gemeinsamen und des Unterscheidenden beider Stellen. Die zweite Stelle hat höhere Töne als die erste; oder sie ist höher als die erste. Beide bestehen aus 4 Tönen. Der erste ist bei beiden der niedrigste Ton usf. w. o.

Nun werden beide Figuren unmittelbar nach einander auf la gesungen und dann gespielt, doch so, dass die Schüler den Beginn der 2. Figur deutlich merken. Hierauf wird festgestellt, dass auch der 1. Ton der 2. Stelle nur um etwas höher ist als der letzte Ton der 1. Stelle. Ebenso werden der 1. und der letzte Ton der ganzen Reihe gleichzeitig angesungen und gespielt.

IV. Der 1. und der 8. Ton lauten sehr ähnlich. Jeder Ton ist um etwas höher als der vorhergehende; der vorhergehende ist immer etwas tiefer als der folgende Ton. Diese acht Töne bilden die aufwärts gehende (oder steigende) Tonleiter.

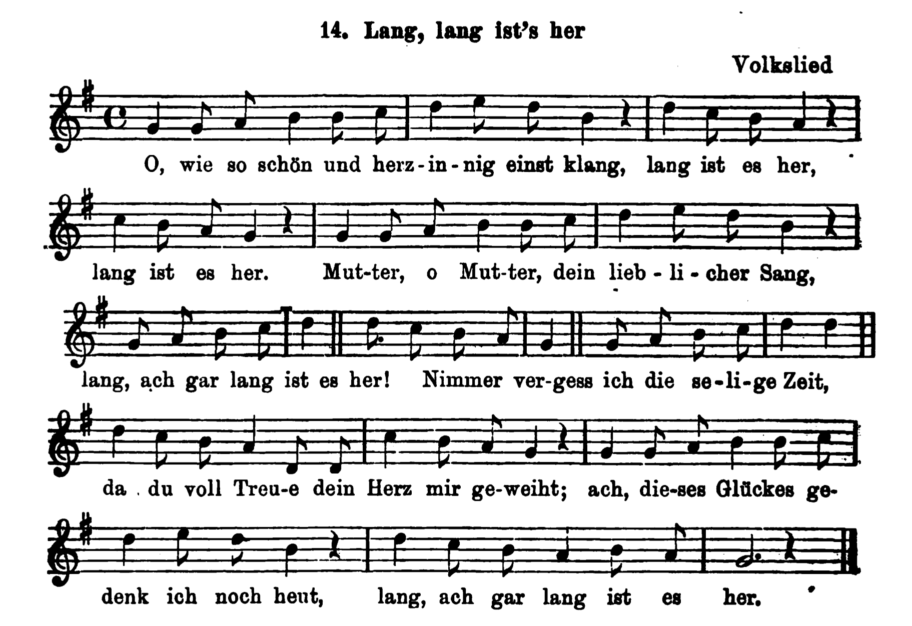
V. Singen der Tonleiter in auf- und abwärts gehender Richtung, zunächst in D-dur, dann aber auch in C-dur, Es-dur und E-dur.

In welchen der gelernten Lieder kommen Teile der Tonleiter vor?

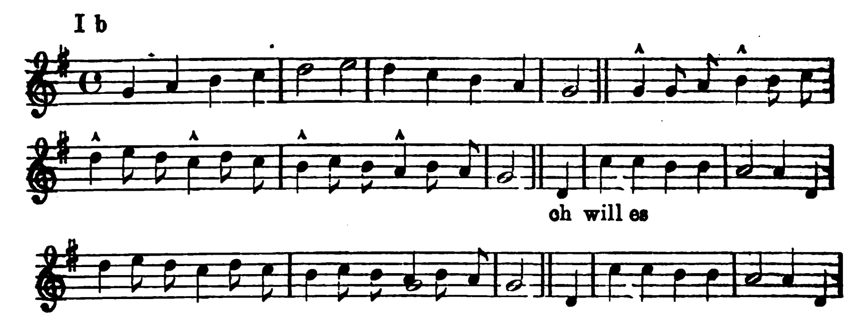
Zu Robinson Lesebuch Nr. 10, 27 und 29.

14. Lang, lang ist's her

Volkslied



I b



II. Zeilenweises Darbieten, rhythmisches Sprechen des Textes und Einüben. Wie kann man zählen? Wie viel Töne sind gewöhnlich auf den 1. Schlag — auf den 2. Schlag zu singen?

III. Bei welchem Liede sind auch öfter auf einen Schlag zwei Töne zu singen? (Kommt ein Vogel geflogen.) Auf den wievielsten Schlag bei diesem, bei jenem Lied?

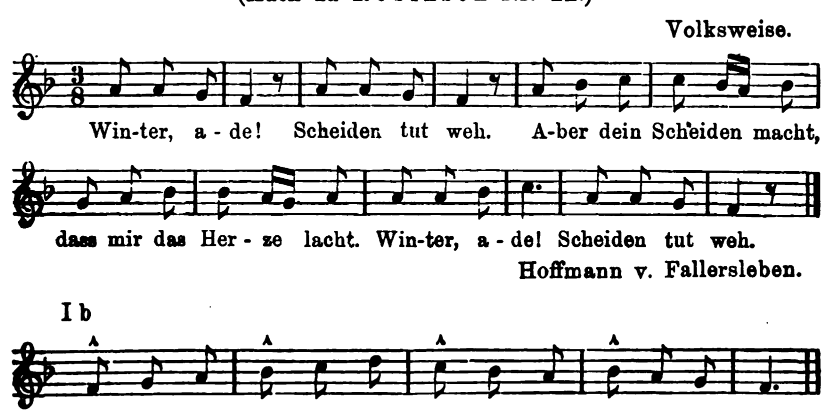
Bei welchen Liedern kommt nur ein Ton auf zwei Schläge? (Gott ich danke dir — Wach auf mein Herz — Mit dem Pfeil, dem Bogen.)

IV. Es können kommen zwei Töne auf einen Schlag und zwei Schläge auf einen Ton.

V. Nenne andere Lieder, in denen 2 Töne auf einen Schlag zu singen sind — dann solche, in denen Töne vorkommen, die 2 Schläge lang währen!

15. Winters Abschied

(Auch zu Robinson Nr. 12.)



II. Vorsingen und Vorspielen der ganzen Melodie. Rhythmisiertes Sprechen der ganzen Strophe. Zeilenweises Einüben der Melodie.

III. Vergleichung des neu gelernten Liedes in bezug auf die Taktordnung mit: „Gott ich danke dir" — „Wach auf mein Herz" — „Wenn ich ein Vöglein wär" — „Es klappert die Mühle" usw. Vergleichung der im 2. Schuljahre geübten Lieder in bezug auf ihren Textinhalt.

IV. Das Lied: „Winter, ade" gehört zu den Dreischlagliedern. Wir haben gelernt: zwei Winterlieder, zwei Weihnachtslieder, ein Morgenlied, ein Abendlied, ein Schützenlied, ein Abschiedslied, ein Frühlingslied und ein Wunschlied.

V. Einordnen der neuen Lieder in die Liedergruppen des Vorjahres und der im 1. Schuljahre angeeigneten Lieder in die Liedergruppen des 2. Schuljahres. Kursorische Repetition der verschiedenen Lieder.

Zusammenstellung der für das zweite Schuljahr behandelten Lieder

1. Alle Vögel sind schon da.
2. Ade, du mein lieb Heimatland.
3. Noch lässt der Herr mich leben.
4. Müde bin ich, geh zur Ruh'.
5. Wach auf, mein Herz, und singe.
6. Kommt ein Vogel geflogen.
7. Mein erst Gefühl sei Preis und Dank.
8. Wenn ich ein Vöglein wär.
9. Mit dem Pfeil, dem Bogen.
10. Gott, ich danke dir von Herzen.
11. Das Büblein auf dem Eis.
12. Vom Himmel hoch da komm ich her.
13. Alle Jahre wieder.
14. Lang, lang ist's her.
15. Winter, ade.

Mit dem 2. Schuljahre schliesst das Singen nach dem Gehöre. Im 3. Schuljahre beginnt das Singen nach Noten und damit die eigentliche Einführung in die Elemente der musikalischen Theorie.

Schwabach

J. Helm

---

3. Bildbetrachtung

Literatur und theoretische Begründung: Siehe das I. Schuljahr, 7. Aufl. 1903, S. 246 ff. und im VII. Schuljahr, 3. Aufl. 1906, S. 179 ff.

I. Auswahl und Anordnung des Stoffes

Schon frühzeitig erwacht im Kinde die Freude an der Kunst. Mit dieser Tatsache müssen wir auch in der Schule rechnen und solche Freude pflegen. Das geschieht hinsichtlich der produktiven Seite durch Modellieren und Zeichnen (s. diesen Abschnitt). Aber auch die Anleitung zum rezeptieren künstlerischen Empfinden muss leise angebahnt werden. Wir wählen dafür solche Kunstwerke, für die wir beim Kinde Apperceptionen voraussetzen oder schaffen können. Die Umwelt des Kindes, seine Spiele und Beschäftigungen, die Jahreszeiten, das Leben der Tiere, mit denen es noch immer (vgl. Märchen) in freundschaftlichstem Verhältnis steht, die Erzählstoffe der Schule suchen wir ihnen auch in künstlerischer Ausprägung vorzuführen. Nur was das Kind an sich selbst erlebt oder in der Natur gesehen hat, ist ihm im Bilde sofort verständlich, kann es in Illusionen versetzen. Die Bilder müssen, wie Konrad Lange richtig dargelegt hat, gross und deutlich sein und dürfen nicht zu viel verwirrende Einzelheiten enthalten. Zu vermeiden wären allzu komplizierte Verkürzungen und zu genaue Detaillierung, zu wünschen sind mehr flächenhafte Darstellungen, Klarheit der Silhouette, Deutlichkeit des mimischen Ausdrucks, Abkürzung der Einzelheiten, Bevorzugung friesartiger Kompositionen. Auch mit der Schattierung macht man mit Kindern recht eigenartige Erfahrungen; sie halten eine stark schattierte Gesichtshälfte für schmutzig. Dagegen wollen Kinder im Alter von über 5 Jahren gern farbige Bilder, aber solche mit lebhaften ungebrochenen Farben. Mit feineren Farbenunterschieden und den durch das Licht bedingten Farbenveränderungen wissen sie nichts anzufangen, daher haben gute neuere Bilderbücher vorzugsweise einfache Lokalfarben angewendet. (Vgl. Gertrud Caspari, Kinderhumor für Auge und Ohr.)

Wir sind in der Schule von dem abhängig, was der Kunstmarkt bis jetzt hervorgebracht hat. Er hat vorzugsweise für die Erwachsenen gearbeitet. Doch sind schon einige den Forderungen eines besonderen Kinderstils nachkommende Veröffentlichungen zu verzeichnen, wie die Kinderfriese von Breitkopf und Härtel, einige Blätter aus den Kinderserien desselben Kunstverlags, verschiedene Kinderfriese und Kinderserien von Walther und Gertrud Caspari aus R. Voigtländers Verlag in Leipzig. Auch die Künstlersteinzeichnungen von Voigtländer und von Teubner kommen den Forderungen Konrad Langes insofern vielfach nach, als sie klar und deutlich das Wesentliche hervorheben und flächenhafte Darstellung erstreben.

Wir schliessen die Bilder an die Jahreszeiten, die Spiele, die beobachteten Tiere und die Erzählstoffe des 2. Schuljahres an. Das ist die natürliche Anordnung. Der Robinsonstoff steht im Mittelpunkt der

ganzen Jahresarbeit. Wie er für die Handarbeit, die durchaus auch im Dienste der künstlerischen Erziehung steht, weil sie das Formgefühl anbahnt, für die Naturkunde und für das Zeichnen die gegebenen Anknüpfungspunkte bildet, so auch für die Betrachtung von Bildern. Wie die Situationen und Gemütsstimmungen in den poetischen Begleitstoffen (s. das Märchen- und Robinsonlesebuch, herausgeg. von den Verfassern der Schuljahre, 6. Aufl. Leipzig, Bredt, 1907) fortklingen, so kann auch die bildende Kunst hinzutreten, um die Kraft der Illusion zu fördern, um die Gefühle zu vertiefen, um angeschlagene Gedankenreihen fortzuführen.

Die Einheiten, wie sie oben im Abschnitt Gesinnungsunterricht und in unserm Lesebuch angegeben sind, können beispielsweise Anlass zum Zeigen folgender Bilder geben:

A. Daheim:

1. Robinson als Schulknabe am Hafen:
   Kallmorgen, Hamburger Hafen. Künstlersteinzeichnung von B. G. Teubner, Leipzig.
2. Robinsons Ferien:
   Kallmorgen, Niederdeutsche Dorfstrasse. Künstlersteinzeichnung von R. Voigtländer, Leipzig, oder
   Albert Haueisen, Pfälzischer Bauernhof, ebendaselbst.

B. Fern vom Vaterhause:

7. Rettung:
   E. Liebermann, Zeichnung im Lesebuch (herausgeg. v. d. Verf. der Schuljahre) S. 137.
13. Robinson als Jäger (Gedicht Nr. 31 Der Jäger und Nr. 32 Jägerleben):
   Matthäus Schiest, Hirschjagd, Deutsche Wandfriese von Breitkopf und Härtel, Leipzig, Nr. 8.
14. Robinson als Hirt:
   Hans v. Volkmann, Frühling auf der Weide, Kleine Wandbilder, Nr. 205, B. G. Teubner, Leipzig.
15. Robinson sorgt für den Winter (Gedicht Nr. 43: Winterszeit, Nr. 44: Schneemann):
   Karl Biese, Einsamer Hof, Kleine Wandbilder, Nr. 208, B. G. Teubner, Leipzig.
   Engelhart, Wanderer im Winter, Neue Künstlersteinzeichnung, Wien, k. k. Staatsdruckerei.
17. Die Ernte (Gedicht Nr. 53: Saatzeit, Nr. 54: Lied vom Samenkorn, Nr. 55: Das Samenkorn, Nr. 56: Die Ernte):
   H. Eichrodt, Der Säemann, Künstlersteinzeichnung, B. G. Teubner, Leipzig.
   W. Georgi, Pflügender Bauer, und W. Georgi, Die Ernte, Künstlersteinzeichnungen, B. G. Teubner, Leipzig.
   H. v. Volkmann, Wogendes Kornfeld, ebendaselbst.
   H. v. Volkmann, Erntesegen, Künstlersteinzeichnung, Voigtländer, Leipzig.

23. Eine neue Entdeckung:
    Ernst Liebermann, Holzschnitt S. 196 im Märchen-Robinsonlesebuch, herausgeg. v. d. Verf. der Schuljahre.
25. Weihnachten in der Fremde (Weihnachtsgedichte Nr. 81, 82, 83, 84, 86):
    Erich Kuithan, Stille Nacht, heilige Nacht, Künstlersteinzeichnung, Leipzig, B. G. Teubner.
    Franz Hein, Knecht Ruprecht, Kinderserie der Kunstblätter von Breitkopf und Härtel, Leipzig.
    Wilhelm Steinhausen, Vom Himmel hoch da komm ich her, Neue Flugblätter zu deutschen Volksliedern, Breitkopf und Härtel, Leipzig.
    Kunz Meyer, O Tannenbaum, Neue Flugblätter zu deutschen Volksliedern, Breitkopf und Härtel, Leipzig.
26. Robinsons Abschied von der Insel:
    Ernst Liebermann, Holzschnitt S. 235 im Lesebuch (Robinson betend).

II. Unterrichtliche Behandlung des Stoffes

Über die methodischen Fragen der Bildbetrachtung ist ausführlich im 1. Schuljahr (7. Auflage, Leipzig, Bredt, 1903) und im 7. Schuljahr (3. Auflage, Leipzig, Bredt, 1906) gesprochen worden. Man vergleiche die Ausführungen daselbst.

Für das zweite Schuljahr wären noch einige besondere Bemerkungen anzufügen. In so frühem Alter sind die dargebotenen Bilder in erster Linie Anschauungsbilder, aber wir wählen nur künstlerische aus. Die Kinder haben ihre Freude daran, ihnen Bekanntes auf dem Bilde wiederzuerkennen. Das ist gewiss eine wichtige vorästhetische Arbeit. Die Kinder sind an genaues Sehen zu gewöhnen; allem flüchtigen Darüberhinhuschen ist zu wehren. Gerade weil nur das Bild im Kulminationspunkt des Interesse an das Kind herangebracht wird, weil die Seele schon eingestellt ist, wird das Wiedererkennen des Dargestellten, das Erfassen des Inhalts nicht viele Schwierigkeiten machen. Aber die Formensprache der Kunst will erst gelernt sein. Deshalb soll das Kind fragen, was es nicht verstanden hat. In ungezwungener intimer Unterhaltung wird auf Einzelheiten aufmerksam gemacht und Falsches berichtigt. Das Kind soll sich liebevoll versenken lernen, und gern wieder zu früher gesehenen Bildern zurückkehren. Damit ist für diese Stufe genug getan. Hier sind eigentliche ästhetische Fragen, z. B. nach dem, was der Künstler gewollt und wie er seine Absicht erreicht hat, durchaus unangebracht und verfrüht.

Aber ein Weiteres kann auch schon im 2. Schuljahr zur Vorbereitung des ästhetischen Empfindens getan werden. Auf Schulgängen in die Natur hinaus ist das Beobachten eifrig zu pflegen. Die Natur ist der unversiegliche Born, in dem alle Kunst immer wieder sich verjüngt, aus dem sie schöpft und gestaltet. Wir dürfen nicht die Natur durch Bilder ersetzen wollen. Bevor ein Winterbild angeschaut wird, sind die Kinder in eine Winterlandschaft hinauszuführen. Schon im Gedanken an das

zu zeigende Bild macht sie der Lehrer auf die Schneepolster und Schneehäubchen auf Zinnen, Mauern und Dächern aufmerksam, er zeigt, wie die Äste sich unter der Schneelast bis zum Boden herabbeugen, wie der Schnee an der einen Seite aller Stämme haften geblieben ist. Da seht, wo der Hase gelaufen ist usw. Man wird staunen, wie gern die Kinder das alles auf dem Bilde wiederaufsuchen, was sie vorher gesehen. Immer heisst es: „Gerade wie draussen im Kammerforst!“ Die Erntebilder sollen nicht davon abhalten, das wirkliche Ernteleben zu beobachten, das wäre verkehrt. Aber sie vertiefen und befestigen das vorher Angeschaute und lehren vorher Geschautes im Bilde wiederzuerkennen.

Ein Unterrichtsbeispiel würde also folgendermassen verlaufen:

a) Im Hinblick auf die 2. Einheit „Robinsons Ferien“ erfolgt für die Stadtkinder ein Gang aufs nächste Dorf. Ein Bauernhof wird besucht, die Tiere beobachtet, die Häuser, ihre Fenster, ihr Anstrich, ihre Dächer betrachtet. Der Unterschied der Strassen wird bemerkt usw. (Weiteres wird in der Naturkunde besprochen.)

b) Der Abschnitt: „Robinsons Ferien“ wird im Unterricht erzählt.

c) Wir wollen nun das Bild eines Dorfes aus Robinsons Heimat anschauen, wie es ein Maler gemalt hat. Das Bild wird lange ruhig betrachtet. Dann dürfen die Kinder erzählen, was sie alles entdecken. Da weiss jeder etwas Neues. Das grosse Haus gehörte gewiss Robinsons Verwandten usw. Es entsteht mit Hilfe der Kinder eine Beschreibung, wie sie etwa Käte Kautzsch in ihren „Versuchen in der Betrachtung farbiger Wandbilder mit Kindern“ gegeben hat.*) „Wie fröhlich schaut die Strasse aus! So viel bunte Farbe, so viel freundliches Leben überall! Die roten Ziegelhäuschen stehen keck und lustig gegen den blauen Himmel, gegen die weissen Wolken, gegen das grüne Gras und die Büsche, und wie würdig und liebevoll die alten stolzen Ulmen dem Treiben der Menschen und Tiere auf der Strasse zuschauen. Sie sind schon zum Teil herbstlich gefärbt und haben viel von ihrem Schmuck dem Kinde zum Spielzeug opfern müssen. Da liegen die welken, braunen Blätter nun achtlos auf dem Wege, und das Hühnervolk sucht sich zwischen ihnen seine Würmchen und Körnchen. Der Herr Hahn scheint recht übermütig und herrscherfroh. Er hat das Picken nicht mehr nötig, ist auf den Rand des Ackerwagens geflogen und kräht über seine geschäftigen Weiblein hinweg, dass es eine Art hat. Was hat die Frau da in ihrem Wägelchen? Viele Kannen, vielleicht war Milch darin, die sie verkaufte, nun ist sie heimgefahren und schwätzt noch unterwegs mit ihren Freunden, die da vor der Tür ihres Häuschens stehen. Sie freut sich mit den Eltern an dem Kinde, das die Mutter auf dem Arme trägt. Und da kommt noch ein so kleines Wurm in rotem Röckchen die Strasse daher. Stolz an der Hand der Mutter, die es zu ihren Einkäufen mit sich nahm. Kommt aber mal mit hinüber die kleine Stiege hinauf zu der höher gelegenen Strasse; da ist noch eine dritte Mutter zu sehen,

*) Solche Versuche sollen nicht etwa sklavisch kopiert werden, aber sie können den in solchen Bildbetrachtungen ungeübten Lehrer anleiten, wie er es ähnlich gestalten kann.

ein Kind, das gern schon Mütterchen sein will und eine Puppe als Baby auf dem Arm trägt. Zu ihren Füssen sitzt die kleine Freundin; wir sehen nur ihren Rücken, vielleicht hat sie auch ihr Puppenkind bei sich. Die zwei sind so eifrig, dass sie den Bauer noch gar nicht sehen, der da auf sie zukommt. Vielleicht der Vater. Die Sense trägt er über die Schulter, die Jacke am Arme, sie wurde ihm zu heiss bei der Arbeit. Schwerfällig geht er; er ist wohl schon alt; und was die Leute alle für plumpe Schuhe tragen! Dicke, grosse Schuhe, die den Fuss nicht einengen und fest sind gegen Steine und Nässe. — — — Sehr viel können uns all die kleinen Figürchen auf dem Bilde erzählen, und die Häuser, zwischen denen wir sie stehen sehen, sind zwar still und unbeweglich, aber wieviel plaudern sie aus von dem, was in ihnen und um sie hervorgeht! Ihr denkt vielleicht: sie sehen ja alle ganz gleich aus! Doch nicht so ganz! Seht nur genauer hin: da gleich das erste Haus rechts — wir sehen nur ein Stück davon —, es ist mit einem dicken Strohdach gedeckt und hat nach der Strasse zu keine Fenster. Das ist wohl ein Stall- und Wirtschaftsgebäude. Es gehört zu dem freundlichen Haus daneben, und zwischen ihnen ist eine Wageneinfahrt. Das zeigt uns der Prellstein an der Ecke des ersten Hauses. Der mag schon viele Stösse erlitten haben, hat schon eine muldenartige Vertiefung in der Mitte; alt sind auch die Balken des Stallhauses. Sie zeigen Risse und moosige Flechten. Der Wagen, der da steht, der soll vielleicht heute noch ins Feld, um Korn oder Heu in die Scheuer zu tragen. In dem Wohnhaus aber leben die Eltern mit dem Kinde. Die Frau hält etwas auf ihr Haus. Schöne weissblaue Gardinen hat sie aufgesteckt, und zwei rote Nelkenstöcke blühen an dem einen Fenster. Es scheinen ganz wohlhabende Leute zu sein, ihr Haus hat noch im zweiten Stockwerk ein Fenster, das einen Wohnraum kündet, und es ist mit Ziegeln gedeckt; oben gibt's noch einen spitz zulaufenden Bodenraum, der nur ein kleines rundes Guckloch nach aussen hat. So wie dies, kann euch ein jedes Häuschen etwas Neues berichten“ usw. So muss man die Kinder, natürlich in Gesprächsform, anleiten, sich lange eingehend und liebevoll mit allen Einzelheiten eines Bildes zu beschäftigen. Entsprechend der Eigenart der kleineren Kinder lokalisieren wir den Robinsonferienaufenthalt (s. Lesebuch) in diese Dorfstrasse hinein.

4. Turnen

Literatur:*) J. C F. GutsMuths Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes. 8. Aufl. Hof. Lion. 6 M. A. Netsch, Spielbuch für Mädchen. Hannover 1899. Meyer. 2,50 M. Trapp-Pinzke, Das Bewegungsspiel. 8. Aufl. Langensalza, Beyer u. Söhne. 1,60 M. Lehrerkollegium zu Schlettau, 100 Schulspiele nach Altersstufen der Kinder. Dresden 1901. Huhle. 1,35 M. Maria Kühn, Macht auf das Tor! Alte deutsche Kinderlieder, Reime, Scherze und Singspiele. 10. Tausend. Düsseldorf, Langewiesche. 1,80 M.

1. Ziel und Aufgabe *)

2. Auswahl und Anordnung

Unser Standpunkt, dass das Turnen ein organisches Glied des Erziehungsganzen sei, verlangt eine Anknüpfung der Übungen an den Gedankenkreis des Zöglings, wo das nur immer möglich ist, und ein Anknüpfen der übrigen Unterrichtsfächer an das Turnen durch Zielstellungen und Hinweise, wo immer angängig.

Bei der Auswahl der Übungen ist demnach Rücksicht zu nehmen sowohl auf die psychische, als auch auf die physische Entwickelungsstufe der 7—8jährigen Kinder. Diese stellt sich uns folgendermassen dar: **)

psychisch:	physisch: ***)
Reiche Phantasie. Lebhafter Tätigkeitsdrang; Interesse für rege Handlung; Freiheit der Willensbetätigung.	Schnelligkeitsübungen zur Förderung der Atmung und des Blutkreislaufs; Verteilung der Anstrengung auf grosse Muskelmassen; Vermeidung der Anstrengung einzelner Körperteile; Gegengewicht gegen Sitzzwang und Schulluft.

Dieser Eigenart entspricht am besten das Bewegungsspiel im Freien, wenn möglich auch im Anschluss an die Märchen, Tierfabeln und den Robinson im Unterrichte. Im Bewegungsspiele, welches möglichst allen Kindern gleichzeitig Gelegenheit zur Betätigung und auch jedem die Möglichkeit passender (selbstgewählter) Ruhepausen bieten muss, erhält das Kind einen „Unterricht im Vergnügen" und bemerkt von den Absichten des Erziehers, der die Spiele natürlich so auswählt, dass sie psychisch und physisch fördernd wirken, nichts.

Die unvermeidlichen Ordnungsübungen, sowie einige sich aufdrängende Freiübungen und volkstümliche Übungen tragen Spielcharakter.

---

*) Siehe: I. Schuljahr, 7. Aufl., S. 311 und 318.
**) a. a. O. S. 315.
***) Dr. med. F. A. Schmidt, Unser Körper, Leipzig, Voigtländer.

Prüft man diese Auswahl an der Hand der Theorie der kulturhistorischen Stufen, so ergibt sich Übereinstimmung:

Genetische Entwickelung:	Unser Lehrplan:
Alle Naturvölker treiben auf der ersten Entwickelungsstufe phantasievolle Tänze und Spiele mit Gesang nach einfachem Rhythmus bei ihren Festen und ihrer Unterhaltung.	Fortführung der Bewegungsspiele des Kindergartens und des 1. Schuljahres.*) Neue Laufspiele im Anschluss an die Erzählstoffe (z. B. Robinson), ebenso einfache Freiübungen zur Veranschaulichung von Vorgängen und volkstümliche Übungen. Ordnungsübungen bei Aufstellung zu den Spielen und Ausflügen.

Wie überhaupt in der Volksschule, darf besonders auf dieser Stufe das Turnen nicht blosse Technik sein, sondern die Grundlage für den Turnunterricht müssen Sachen bilden, die auch das Vorstellungsleben, das Gefühl und den Willen des Kindes beschäftigen und anregen. Das ist nur möglich, wenn das Turnen

1. als Veranschaulichungsmittel benutzt wird, um Handlungen auch handelnd von den Schülern darstellen zu lassen (Robinson: Tanz der Wilden um das Feuer; Wettlauf zwischen dem Gefangenen und dem Verfolger; die Jagd; Schiessen mit Bogen und Pfeil; kleiner Schreitreigen nach dem Liede „Der Schütz“; Zielwerfen u. a.); wenn es

2. im Spiel kulturgeschichtliche Kenntnisse vermittelt, d. h. solche Spiele pflegt und erhält, die auf uralten Volkssitten, Gebräuchen und mythologischen Vorstellungen unsrer Vorfahren beruhen und daher als ein bleibendes Denkmal alter Zeiten der Nachwelt erhalten zu werden verdienen. Hierbei sollen auch die auf gleicher Grundlage beruhenden Abzählreime nicht vergessen werden.**)

(Das Erlösen der Erdgöttin aus der Macht des Winters: „Das Königstöchterlein“; „Prinzessin erlösen“; „die ummauerte Königstochter“; „die Dornröschenballade“, zugleich eine Erinnerung an die Schicksalsgöttinnen. Elfen: „Nix in der Grube“. Kobolde: „Vom Butzemann“. Herd begiessen: „Bauer, baue Kessel“. Regenbogenbrücke nach Walhalla: „Brücke bauen“. Frau Holle:

Ringel, Ringel, Reihe!
Sind der Kinder dreie,
Sitzen auf dem Holderbusch,
Schreien alle: husch, husch, husch!)

Wenn auch das Kind auf dieser Stufe zum vollen Verständnis für den Zusammenhang zwischen dem Spiel und seiner kulturgeschichtlichen Grundlage nicht geführt werden kann, so ist es doch schon ein Gewinn, wenn es die Handlungen des Spieles nachahmend so aufnimmt, wie sie sich bieten, da dadurch die konkrete Grundlage zu einem späteren Verständnis

*) a. a. O. S. 319.
**) Böhme, Kinderlied u. Kinderspiel.

für das Weben der Volksseele in der Vergangenheit gegeben wird. Die Tatsache, dass sich diese Spiele überhaupt durch die Jahrhunderte erhalten haben, ist der beste Beweis für ihre Güte.

3. ist es vorteilhaft, wenn sich der Turnunterricht das durch andere Unterrichtsstoffe angeregte und gesteigerte Interesse zu nutze macht. (Jagdspiele im Anschluss an Robinsons Jagdabenteuer; Handwerkerspiel; Robinson und Freitag: Nachahmungsspiele u. a.).

Alles in Allem: wenn das Turnen **charakterbildend** wirken will, darf es keine Gelegenheit vorübergehen lassen, ohne die Kinder zum **Handeln** anzuhalten.

3. Die Spiele

Um zu zeigen, wie leicht die Spiele mit zusammenhängenden Gedankenmassen in Verbindung gebracht werden können, sind die Spiele nach den oben bezeichneten Gesichtspunkten geordnet.

	Spiel	G. M.	N.	Sch.	M. a. d. T.
See und Schiff:	Wogendes Meer	G. M. 255*)	N. 22**)		
	Fischzug	„ 279	„ 11		
	Holland — Seeland	„ 279	„ 13		
	Seilziehen	„ 219	„ 52		
	Das Schiff		„ 150		
	Klettern am Tau, Mast, Leiter.				
	Gehen auf dem Schwebebaum.				
	Nix in der Grube	„ 232			
Jagd:	Die Jagd	G. M. 294	N. 46		
	Blinde Jagd	„ 327			
	Jäger und Hühnchen (Häschen)	„ 245			
	Häschen im Busch		„ 60		
	Zielball (Scheiben)		„ 58		
	Ziegenspiel	„ 69			
	Ballschiessen	„ 68			
	Bogenschiessen	„ 211			
	Mückchen, Sperling, Habicht, Jäger			Sch. 26***)	
Die Wilden:	Schwarzer Mann	G. M. 276	N. 28	Sch. 7	
	Gänsemarsch (Tanz ums Feuer)	„ 251			
	Wettlauf				
	Der Butzemann				M. a. d. T. 186†)
	Abzählreim				„ 171 (Siehe unten unter „Brücke bauen".)
Handwerke (Nachahmespiele):	Wollt ihr wissen, wie der Bauer	G. M. 248	N. 116	Sch. 13	M. a. d. T. 226
	Handwerk erraten	„ 351		„ 38	
	Kleiderwaschen	„ 250			
	Adam hatte 7 Söhne	„ 246	„ 113		

*) Seitenzahl in GutsMuths Spielbuch. 7. Aufl.
**) Seitenzahl in Netsch, Spielbuch für Mädchen.
***) Seitenzahl in „100 Schulspiele".
†) Seitenzahl in „Macht auf das Tor!"

Bei den Nachahmespielen steht der Erfindungsgabe der Kinder und der Lehrer ein weites Gebiet offen. (Beispiel: Zeichensprache zwischen Robinson und Freitag; Pantomimen.) Hierher gehört auch ein in der goldnen Aue gespieltes Nachahmespiel: 2 Parteien. Die grössere stellt sich zum Empfange der Handwerker aus dem Mohrenlande auf. Diese kommen und sprechen:

„Wir kommen aus dem Mohrenland,
Die Sonne hat uns schwarz gebrannt,
Wir sind die echten Mohren
Und haben schwarze Ohren."

Frage: „Was für ein Handwerk treibt ihr?"
Mohren: „Ein recht schönes!"
„Zeigt's mal her!"

Nun folgt die pantomimische Darstellung, und nach dem Erraten tritt eine Anzahl andrer Mohren auf.

Jahreszeiten: Dornröschen . . . . M. a. d. T. 229 N. 161
Des Königs Töchterlein. „ 219 G. M. 234 Sch. 10
„ 224
Ringel, Ringel, Reihe! . „ 232
Abzählvers . . . . . „ 171:

„Durch Feld und Wald
Das Horn erschallt.
Frau Holda kommt, huhu!
Ihr Schätzchen, das bist du!"

Brücke bauen . . . . G. M. 251
Abzählvers . . . . . M. a. d. T. 171:

Es geht ein Männchen über die Brück',
Hat ein Säckchen auf dem Rück',
Schlägt es wider den Pfosten,
Pfosten kracht, Männchen lacht:
Tipp, tipp, tapp — du bist ab!

4. Spielreigen im Anschluss an Lieder

Eine ganze Anzahl Lieder dieser Stufe*) eignen sich zu darstellenden Handlungen, die vom Lehrer leicht in eine entsprechende Ordnung gebracht werden können. Einige Beispiele:

1. **Das Schützenlied** (Mit dem Pfeil, dem Bogen). Melodie von Anselm Weber 1804.
   Elemente: Gehen und freudiges Schwingen der Waffen (Str. 1 u. 2), Schuss (Str. 3).
   Aufstellung: Kreis in Flankenreihe, linke Seite nach innen.
   Text: 4 × 4 Schritte = 16 Zeiten.
   Kehrreim: La la la 4 × 4 Schritte = 16 Zeiten.

*) Von der Auswahl auf Seite 70: Nr. 1, 2, 6, 9, 11 u. 15.

1. Str. Der Bogen ruht senkrecht auf der linken Schulter, so dass der Bogen vor, die Sehne hinter der Schulter liegt und die linke Hand das untere Ende fasst; der Pfeil wird wagrecht in der rechten Hand getragen.

   1.—16. Zeit: Vorwärtsgehen im Takt (ohne Gleichtritt!); in der 1. u. 9. Zeit schwingen beide Arme wagrecht, in der 5. und 13. Zeit gehen die Hände zurück.

   17.—32. Zeit: In der 1. und 9. Zeit Springen in den Seitgrätschstand, in der 5. und 13. zurück in die Grundstellung. Armbewegungen wie vorher. Beim Senken der l. Hand in der 29. Zeit gleitet der Bogen herab und wird von der l. Hand in der Mitte gefasst.

2. Str. 1.—16. Zeit: Wie 1. Str.
   17.—32. „ Wie 1. Str.

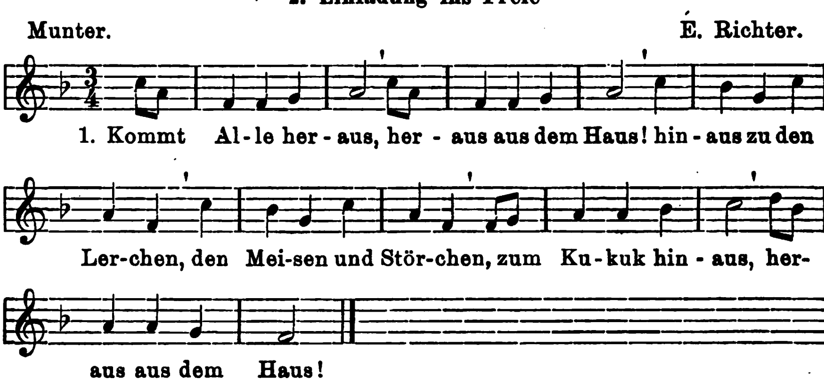
3. Str. 1.—16. Zeit: Wie 1. Str., aber die Arme schwingen seitwärts hoch.

   17.—32. Zeit: Springen in den Seitgrätschstand, aber mit $^1/_4$ Drehung, das Gesicht nach aussen und so stehen bis zum Schluss. In der 21. Zeit wird der Pfeil auf die Sehne gesetzt, in der 25. Zeit die Sehne gespannt und der Pfeil schräg hoch nach vorn gerichtet, und in der 29. Zeit der Pfeil abgeschossen.

   Hierauf Wettlauf der Schützen nach ihren Pfeilen.



2. Einladung ins Freie



2. Heraus aus dem Haus! Juchheisa! hinaus zur Wiese, zum Bache: He, Brüderchen lache! Sturm laufen wir dann den Hügel hinan!

3. Den Hügel hinan! Und wer ihn gewann, den führen im Glanze, gekrönt mit dem Kranze, mit geschmücktem Strauss, wir singend nach Haus!

Geisheim.

Elemente: a) Heraus aus dem Haus: 2 Stirnreihen stehen einander gegenüber und heben ihre gestreckten Arme schräg hoch nach vorn, dass sich die Fingerspitzen berühren, eine Flankenreihe steht unter diesem Dach und zieht heraus.

b) Sturmlaufen.

c) Heimkehr des Siegers: 2 Knaben führen den 3. zwischen sich, mit ihren äusseren Händen seine Hände fassend, ihre inneren Hände über seinen Kopf gefasst.

Aufstellung:
) ︶ (
) ︶ (
) ︶ (
) ︶ (
) ︶ (
) ︶ (
) ︶ (
) ︶ (
3. 1. 2. Reihe.

Die Reihen dürfen nicht mehr als 10 Kinder zählen; sind mehr als 30 Kinder vorhanden, so baut man lieber mehrere Häuser. Ist die Kinderzahl nicht durch 3 teilbar, so stellt sich **ein** Überzähliger stets hinter die mittelste Reihe, **zwei** Überzählige stellen sich stets ans Ende der äusseren Reihen.

12 Takte mit je 3 Schritten = 36 Zeiten.
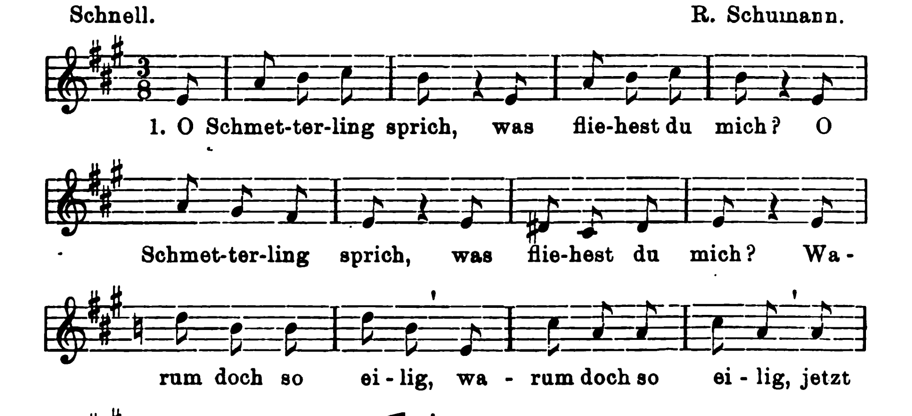
1. Str. 1.—12. Zeit: Reihe 1 geht 12 Schr. gerade aus heraus aus dem Haus. Dann, 13.—26. Zeit, läuft sie im Sturmschritt **rechts** herum um das Haus und stellt sich als Stirnreihe neben Reihe 2, die links um macht. Auf diese Weise ist die Aufstellung wieder hergestellt.

2. Str. Reihe 2 führt dasselbe aus wie Reihe 1 in der 1. Str., aber **links** herum um das Haus, und bleibt als Flankenreihe stehen; Reihe 1 macht links um. Die 3 Nachbarn fassen sich wie oben unter c beschrieben ist.

3. Str. Vorwärts gehen, im Kreise herum oder vom Platz hinweg.

3. Der Schmetterling

Schnell. R. Schumann.



2. Jetzt fern und dann nah, jetzt hier und dann da — jetzt fern und dann nah, jetzt hier und dann da, — ich will dich nicht haschen, ich will dich nicht haschen, ich tu dir kein Leid, ich tu dir kein Leid.

3. Ich tu dir kein Leid: o bleib' allezeit! O bleib allezeit, o bleib allezeit! Und wär ich ein Blümchen, und wär ich ein Blümchen, so spräch ich zu dir, so spräch ich zu dir.

4. So spräch ich zu dir: Komm, komm doch zu mir! So spräch ich zu dir: Komm, komm doch zu mir! Ich schenk dir mein Herzchen, ich schenk dir mein Herzchen. „Wie gut bin ich dir!": Wie gut bin ich dir!

Hoffmann v. Fallersleben.

Elemente: Fliehen und haschen, fern und nah sein; hier und da sein; „wie gut bin ich dir!": Handfassen und herumwirbeln.

Aufstellung: Die Kinder sind in zwei gleichgrosse Abteilungen eingeteilt, die „Kinder" und die „Schmetterlinge".

Die „Kinder" stehen mit dem Gesichte nach aussen auf einer Kreislinie so weit von einander entfernt, dass sie sich bei seitgehobenen Händen eben noch berühren. Am Anfang des Reigens steht rechts von jedem „Kind" der zu ihm gehörige „Schmetterling". (Bei Kinderfesten können die Schmetterlinge mit Flügeln ausgerüstet sein, die aus Draht gebogen, mit Gaze überzogen und bemalt sind und an 2 Gummischnüren über die Schultern gezogen werden.)

16 Takte mit je 3 Schritten = 48 Zeiten.

Der ganze Reigen wird mit kurzen Laufschritten ausgeführt.

1. Str. Schmetterling (Sch.): 8 Takte: vorwärts laufen, drehen und zurücklaufen; 8 Takte: dasselbe wiederholen, aber am Schluss dem Kinde gegenübertreten, Gesicht gegen Gesicht = 48 Zeiten.
   Kind (K.): winkt am Anfang jedes 2. Taktes.
2. Str. Sch.: 4 Takte rückw. laufen, dann 4 Takte vorw. } 2 mal =
K.: 4 „ vorw. „ „ 4 „ rückw. } 48 Z.
   Am Schluss steht der Sch. wieder neben seinem K.
3. Str. Sch.: 8 Takte: das Kind rechts umkreisen = 48 Z.
   K.: dreht sich am Ort links herum. Am Schluss stehen beide Gesicht gegen Gesicht.
4. Str. Sch. / K. } In Gegenstellung beide Hände fassen.
   Beide 8 Takte links herum wirbeln mit Galopphüpfen } = 48 Z.
8 „ rechts „ „ „ „ }
   Bei grosser Schülerzahl kann auch ein dritter Kreis aussen herum stehen, der die Blumen darstellt, die von den Schmetterlingen umkreist werden, erst links und rechts herum.

4. Winters Abschied*)

Elemente: Abschiedszeichen, auch spöttische; lustiges Wandern.
a und c = 4 Takte Kehrreim, b = 4 Takte Text = 12 Takte mit je 3 Schritten = 36 Zeiten.
Aufstellung: Kreis.

1. Str.: a u. c: Stehen und Abschiedwinken.
   b: Händefassen und gehen linksherum im Kreise.
2. „ a und c: Rübchen schaben.
   b: Wie 1. Str., aber rechts herum.
3. „ a u. c: Lange Nase machen.
   b: Hüpfen links herum im Kreise.

*) Siehe Seite 69.

5. Einige methodische Bemerkungen

Die vorliegende Auswahlreihe soll eine Stoffsammlung zur Auswahl sein, nicht aber ein Lehrplan, der durchgearbeitet werden müsste. Denn besonders in der Volksschule hat das Wort Geltung: „Nicht Vielerlei, aber viel spielen!“ Nicht besondere Stunden, aber die Gelegenheiten (Zwischenstunden, Lehr- und Spaziergänge, Singstunden u. a.) ausnützen!

Das Spiel ist eine Art kindlicher Poesie. „Es liegt ein tiefer Sinn im kindlichen Spiel“ (Schiller). Es kann daher nicht gedeihen unter der Leitung eines kaltsinnigen Pedanten oder eines Schulhandwerkers, sondern nur unter einem nicht aufdringlichen, nur leise fühlbaren Einfluss eines warmherzigen Kinderfreundes, der das Kunststück versteht, sich überflüssig zu machen. Je mehr die Kinder meinen, alles selbst gewollt zu haben, was sie taten, je weniger sie die leitende Hand des Lehrers, die sie sicher führt, fühlen, desto mehr wird der Unterricht das sein, was er sein sollte, ein „Unterricht im Vergnügen“, „Arbeit im Gewande jugendlicher Freude.“ (GutsMuths.)

III. Sprachunterricht

1. Deutsch (Lesen und Schreiben)

1. Die Auswahl des Stoffs

Eine ausführliche Abhandlung über den deutschen Sprachunterricht enthält das „Dritte Schuljahr“. Ausserdem verweisen wir noch auf den Artikel „Muttersprache, Unterricht in der“ (von Fr. Lehmensick) in der Encyklopädie d. Pädg. von Prof. W. Rein, 2. Aufl. Bd. IV. An beiden genannten Stellen finden sich auch die Litteraturangaben. Wir können deshalb im „Zweiten Schuljahr“ gleich mit der praktischen Gestaltung des deutschen Unterrichts beginnen.

Von den verschiedenen Aufgaben des deutschen Unterrichts stehen im zweiten Schuljahr im Vordergrund Förderung der Lesefertigkeit, so dass am Schluss dieses Schuljahrs die sog. mechanischen Schwierigkeiten zum grössten Teil überwunden sind, Gewöhnung an klare mündliche Darstellung in einfachen Sätzen und an Richtigschreibung der Schreibübungswörter. (Die zuletzt genannte Aufgabe drückt man vielleicht zweckmässig auch negativ aus: „Verhinderung der Falschschreibung.“) An eigentliches Aufsatzschreiben denken wir noch nicht. (Man müsste denn die recht anregenden Übungen, wie sie z. B. G. Roscher in „Neue Bahnen“, Leipzig, 18. Jahrgang 3. Heft angibt, schon dazu rechnen.)

2. Die Bearbeitung des Stoffs

1. Das Lesen.*) Das zweite Schuljahr hat die Aufgabe, zunächst das Wortlesen (ohne Beschränkung) zu üben und zu fliessendem, tonrichtigem Satzlesen überzuleiten. Beim Wortlesen wird verlangt, dass der Blick gleich das ganze Wort übersieht,**) während beim Satzlesen immer schon einige nachfolgende Worte erfasst sein müssen, wenn

---

*) Vergl. hierzu: A. Pickel, Anweisung zum elementaren Lese- und Schreibunterricht (von Seite 53 an). Dresden, Bleyl & Kämmerer.

**) Dabei stellen wir uns nicht jeden Buchstaben in allen seinen Teilen klar vor, sondern nur in seiner Gesamtform andeutungsweise. Auch nicht alle Buchstaben eines Worts erfassen wir wirklich „gleichzeitig“, wir „übersehen“ nur drei bis vier Zeichen.

das vorhergehende noch ausgesprochen wird. Das Wortlesen betont zwar die Silben richtig, setzt aber alle Wörter eines Satzes gleichwertig; das Satzlesen hebt Einiges als besonders wichtig hervor, setzt also ein Urteil voraus. Es kann nicht eher erfolgen, bis die erlangte Fertigkeit im Wortlesen den Blick zum schnellen Durchlaufen der Zeilen freigemacht hat; deshalb darf man es nicht zu früh verlangen. Auch erzeugt man sonst leicht „Stockerer", welche die bekanntern Wörter zwar rasch hinter einander lesen, bei jedem schwierigern Wort aber halten und dann einen neuen Anlauf nehmen. Selbst das Wortlesen darf man nicht voreilig erzwingen wollen. Wenn das lautierende Lesen noch Schwierigkeiten macht, verlegen sich die Schüler leicht aufs Erraten der Wörter. Also behutsamer Fortschritt! Zum lautierenden Lesen muss noch so oft zurückgegriffen werden, als ein schweres Wort es nötig macht.

Jeder Satz ist zunächst tüchtig wortweise einzuüben. Für den Anfang ist das Lautieren noch das alleinige Lehrverfahren, später tritt das Buchstabieren ein. Zur Erleichterung werden dabei die schwerern Wörtern zerlegt. Silbenweises Lesen eines Wortes kann man nicht ohne Weiteres verlangen; denn der Schüler weiss ja noch nicht, wie weit eine Silbe reicht. Man gibt ihm deshalb an, bis zu welchem Buchstaben er lesen soll, z. B. bei „Bohnensuppe": Lies bis zum h; — Boh- —, von da bis zum n! — nen- —, beide Silben! — Bohnen- —, vom s bis zum ersten p! — sup- —, vom zweiten p bis zum Schluss! — pe! —, die beiden letzten Silben zusammen! — suppe —, das ganze Wort! — Bohnensuppe —. Viele Lesebücher für die Unterstufe bringen die Wörter gleich in Silben getrennt (Bohnensuppe z. B. ist gesetzt: Boh nen sup pe.) Das Lesen wird dadurch allerdings zunächst erleichtert, aber es artet leicht in Silbenlesen aus; auch werden die Wortbilder verunstaltet. Wird ein Lesestück richtig vorbereitet, so ist die erwähnte Hilfe nicht nötig.

Von der grossen Schrift der Lesemaschine zu der kleinen des Lesebuchs ist ein ziemlicher Sprung. Dazu kommen die vielen Zeilen unter einander und die geringe Übung im Zeigen und Fortrücken auf solchen Linien. Das alles macht die Schüler leicht verwirrt. Deshalb schiebt man zwischen Lesemaschine und Lesebuch als zweckmässigen Übergang Lesetafeln ein,*) deren Schrift die Mitte zwischen derjenigen der Lesemaschine und der des Lesebuchs hält. Sie gestatten ohne Mühe einen tüchtigen Gesamtunterricht und Übung im Mitzeigen und Nachlesen. Im Lesebuch wird die zu lesende Zeile durch das Lesebrettchen oder ein Blatt Papier, das zu lesende Wort durch den Zeigestift isoliert.

Die unterrichtliche Behandlung eines Lesestücks erfolgt nach den bekannten formalen Stufen. Es soll aber nicht jedes Lesestück als methodische Einheit angesehen und nach sämtlichen Stufen durchgearbeitet werden, weil sonst die Leseübung zu gering sein würde.**) Viele Lesestücke werden deshalb auf der zweiten Stufe mit

---

*) Solche sind bei Klinkhardt in Leipzig erschienen.

**) Die Erfahrung hat gelehrt, dass viele Übung nötig ist, wenn wirklich etwas Ordentliches im Lesen und Schreiben erreicht werden soll. Deshalb gebe man den Übungen genügend Raum auf den Stundenplänen.

dem Lesen (und vielleicht der Inhaltsangabe) abgeschlossen oder erst bei einem spätern weiter verwendet.

Die Vorbereitung eines Lesestücks ist eine zweifache. Sie erstreckt sich zunächst auf den sachlichen Inhalt. Interesse für denselben soll schon durch die Zielangabe erweckt werden. Bei der nun folgenden Vorbesprechung darf nicht der ganze Inhalt des Lesestücks verraten werden. Voraussichtlich ist in dem Lesestück auch manches dem Schüler unverständlich oder unklar und erklärt sich aus dem Zusammenhange beim Lesen nicht von selbst. Entweder sind es einzelne Ausdrücke oder Satzkonstruktionen; diese sollen, wo es ohne Zwang und Künstelei geschehen kann, vor dem Lesen zur Klarheit gebracht sein. Vielfach wird die Erklärung da eingeschoben, wo sie sich eben nötig macht, oder sie wird am Schluss eines Abschnitts gegeben. Dadurch werden die Schüler genötigt, zunächst Unverständliches zu lesen, und dann wird die Gedankenreihe oft unterbrochen. Für den Lehrer ist das Einschieben allerdings leichter als eine gute Vorbereitung, die nicht aus einzelnen zusammenhangslosen Stücken bestehen darf, sondern ein abgerundetes Ganze bilden soll. Das lässt sich oft nur schwer bewerkstelligen und erfordert viele Überlegung, wenn man nicht künsteln will. Eine gelungene Vorbereitung lohnt aber immer den darauf verwandten Fleiss. Die nötigen Erklärungen müssen möglichst kurz gefasst werden und dürfen sich nur auf das zum Verständnis Notwendige erstrecken, damit die Lesestunde nicht etwa in eine Geographie- oder Naturgeschichtsstunde ausartet.*) Lesestücke, die viele Erklärungen erfordern, sind als missratene oder als nicht auf diese Stufe gehörige anzusehen.

Zweitens erstreckt sich auf der Elementarstufe des Lesens die Vorbereitung auf das Technische des Lesens (und des daran zu schliessenden Schreibens). Auch diese Vorbereitung erfordert grosse Sorgfalt und sollte meist schriftlich geschehen. (Nur unerfahrene oder oberflächliche Lehrer werden sich auf augenblickliche Eingebungen oder ihren „praktischen Blick“ verlassen.) Hierbei (wir haben die ersten Leseübungen im zweiten Schuljahr im Auge) wird folgendes zu beachten sein. Eine Anzahl von Wörtern des zu behandelnden Lesestücks ist dem Schüler aus dem Frühern bekannt. Diese Wörter werden zunächst ausgesondert und treten, soweit es nötig erscheint, in Form der Wiederholung auf. Nur wo sich Mängel ergeben, werden sie wieder in ihre Elemente zerlegt.**) Von neuen Wörtern sind meist Lautgruppen (Elementarsilben) bekannt; mit

---

*) Fr. Otto: „Die Förderung, welche ein Lesestück dem Schüler bringen soll, darf nicht darin gefunden werden, dass dasselbe eine sachliche Erläuterung erheischt, die eine Partie des Realunterrichts ersetzt oder vertritt. Dem Bekannten fehlt das Förderliche nicht, wenn es nur in einer verklärten Auffassung zur Anschauung vorgehalten wird.“

**) Ziller (Jahrb. 1871, S. 148): „Die Analyse lenkt ihrer Natur gemäss in die Bahn zurück, die der Zögling bei Abneigung des Stoffs gegangen ist. Nur darf sie nicht zu den einfachsten Elementen zurückkehren, wofern daraus schon Zusammensetzungen gebildet und diese in eine systematische Form gebracht worden sind. Denn ein Wissen, das zustande gekommen ist, darf nicht eher wieder in seine Elemente aufgelöst werden, als bis sich Mängel der Aneignung ergeben haben.“

diesen verfahren wir ähnlich. Die Normalwörter gewähren uns dabei wesentliche Hilfe, weshalb wir auf sie immer zurückgreifen. Sollten ganz neue Verbindungen vorkommen, so werden diese wie früher eingeübt.*) Bei schwierigern Wörtern, besonders bei mehrsilbigen, empfiehlt es sich, dieselben an der Lesemaschine anzustellen. (Das Lesebuch für die Elementarstufe wird darauf Rücksicht nehmen, dass die schweren Wörter in einem Stück sich nicht häufen.)

Als zweite Stufe folgt nun das Lesen des vorbereiteten kleinen Lesestücks oder Abschnitts. Es wird so lange eingeübt, bis auch die schwächern Schüler das Stück geläufig lesen können. Das technische Geschick des Lehrers muss sich hier ebenso entfalten, wie bei den ersten Leseübungen, damit die Aufmerksamkeit erhalten bleibt und eine intensive Leseübung stattfindet. Dabei ist folgendes zu beachten: Die Schüler sitzen in guter Haltung vor dem aufgeschlagenen Buche und zeigen auf das zu lesende Wort; fortgerückt wird nur auf ein bestimmtes Zeichen, wie auch nur auf ein solches das Wort ausgesprochen wird. Die Pausen zwischen den einzelnen Wörtern sind anfangs länger, dann kürzer und fallen schliesslich beim Satzlesen ganz weg. Gelesen wird in der Regel erst von Einzelnen, dann im Chor, bei Ermüdung in mannigfachem Wechsel; die schwächern Schüler lesen am häufigsten. Der Lehrer liest auch musterhaft vor. Sätze sitzen bald im Gedächtnis, dann wird häufig nicht mehr auf die Wörter gesehen; deshalb werden die Wörter noch ausser der Reihe gelesen (z. B. das erste, das vierte, das vorletzte usw.). Rückwärtslesen ist nur als Ausnahme zulässig. Stockt ein Schüler bei einem Wort, so darf es ihm nicht vorgesagt werden; er muss lautieren, leise oder laut. Auf das genaue Mitzeigen und Nachlesen ist streng zu halten. Zum Einzellesen werden zuerst die befähigten Schüler aufgefordert, dann die schwächern. Man wird sich bei diesen noch einige Zeit mit dem Wortlesen begnügen dürfen. Jeder Abschnitt wird erst Satz für Satz eingeübt; der vorhergangene Satz wird dann immer zum nachfolgenden zugezogen, bis schliesslich der ganze Abschnitt fliessend gelesen werden kann. Später können kleine Abschnitte gleich bis zu Ende gelesen werden. An das Satzlesen schliessen sich Belehrungen über die Satzzeichen an. Die richtige Betonung ergibt sich aus dem Verständnis; als Hilfe dient eine kurze Frage nach dem hervorzuhebenden Wort. (Das musterhafte Vorlesen des Lehrers nicht zu vergessen! Wo es seine Stelle hat, ergibt sich aus der Eigenart des Lesestücks.) Werden Sätze oder ganze Abschnitte im Chor gelesen, so hat der Lehrer zu leiten wie beim Chorsprechen; sonst wird durch Chorlesen leicht die Betonung geschädigt. (Man achte sorgfältig darauf, dass sich nicht ein sog. „Schulton“ einschleicht!)

Auf das „Einlesen“ erfolgt nun ein näheres Eingehen auf den Inhalt des Gelesenen. Sog. „Kernfragen“ weisen auf die Hauptsache hin. Durch

*) Sind in der Normalwörterreihe des ersten Schuljahrs nicht alle Buchstaben des Alphabets enthalten, so wird man die fehlenden in der Vorbereitung nach und nach auftreten lassen. Will man statt dessen die Normalwörterreihe vergrössern, so achte man darauf, dass die Übersicht nicht verloren geht.

andere Fragen überzeugt sich der Lehrer, ob alles richtig verstanden ist. Das stellt sich auch heraus, wenn der Lehrer die Schüler veranlasst, sich über das Gelesene ausführlich zu äussern. (Dabei hüte sich der Lehrer vor dem vielen „Hineinreden"! „Die rechte Erklärung geschieht nicht über die Köpfe hinweg, nicht in die Köpfe hinein, sondern aus den Köpfen der Schüler heraus". Lehmensick, Muttersprache.) (Fragen und Inhaltsangaben sind auch am Platz, wenn Ermüdung im Lesen eintritt; sie müssen aber kurz sein.) Von Zeit zu Zeit werden die eingelesenen Lesestücke wiederholt. Geeignete Stücke werden auch „auswendig gelernt" und gut hergesagt.

Das Leseziel des zweiten Jahrkurses kann als erreicht angesehen werden, wenn die Schüler die kleinen Lesestücke ihres Lesebuchs und andere für diesebe Stufe berechnete Stücke auch ohne vorherige Einübung nach einem ein- oder mehrmaligen stillen Durchlesen langsam, aber geläufig und mit Ausdruck lesen können.*)

2. Das Schreiben. Unter „Schreiben" sind hier die sämtlichen schriftlichen Übungen mit ihren Vorbereitungen zum Zweck des Sprachunterrichts zu verstehen.**) Als Aufgabe des zweiten Schuljahrs sehen wir an: Erwerbung eines sprachlich (mündlich und schriftlich) richtigen Ausdrucks im Umfang des behandelten Stoffs, mit Beschränkung auf die Grundformen des einfachen Satzes.

Die Übungen schliessen sich zum Teil an das Lesen, zum Teil auch an den Sachunterricht an. Was aus der (theoretischen) Sprachlehre vorkommt, wird nicht um seiner selbst willen herbeigezogen, sondern ist Hilfsmittel für die schriftliche Darstellung. Dahin gehören: Silbenabteilung, Ableitung und Umlautung, Dingwort, Dehnung und Schärfung, einige Satzzeichen. Die schriftlichen Übungen bestehen im Abschreiben, Schreiben nach Diktat, Aufschreiben von Memoriertem und Aufschreiben von selbst gebildeten Sätzen. Im ersten Halbjahr werden die Übungen vorzugsweise Arbeiten nach Mustern (Ab- und Aufschreiben kleiner Lesestücke) sein, im zweiten Halbjahr gesellen sich zu ihnen Niederschriften von selbst gebildeten Sätzen.

Den schriftlichen Übungen hat stets eine auf die Rechtschreibung gerichtete Vorbereitung vorauszugehen, da wir nun einmal nicht um die (für viele Menschen recht schwierige) Rechtschreibung herumkommen.***)

---

*) Im Anschluss an die „Schuljahre" sind auch Lesebücher erschienen: 1. Märchen- und Robinson-Lesebuch. 2. Thüringer Sagen, Thüringer Land, Volk und Kind. 3. Nibelungen und Gudrun.

**) Im Laufe des zweiten Schuljahres beginnt auch das Schreiben mit Feder und Tinte, was für die Kinder keine so einfache Sache ist, und ein besonderer Schönschreibunterricht, der es mit den richtigen Formen der Buchstaben zu tun hat. (Siehe letzten Abschnitt dieses Bandes.)

***) Welches Verfahren ist das beste zur Sicherung der Rechtschreibung? Als Mittel der Einprägung kommen in Betracht: Sehen, Hören, Schreiben, Sprechen, Buchstabieren. Durch gegen 6000 sorgfältige physiologisch-psychologische Untersuchungen hat Dr. Lay in Karlsruhe die Fehlerzahl festgestellt, die bei Anwendung jedes der Mittel im Durch-

Alle noch nicht geschriebenen Wörter, sowie die schwierigern Wörter überhaupt, von denen anzunehmen ist, dass ihre Schreibweise nicht sicher ist, werden herausgehoben und an die Wandtafel geschrieben. Hier sind sie genau anzuschauen, zu lautieren (später zu buchstabieren), dann abzuschreiben. Zur weitern Befestigung folgt Lautieren aus dem Kopf und Anschreiben an die Wandtafel, Aufschreiben ohne Hilfe (aus dem Gedächtnis oder nach Diktat) und Verbesserung. Geübt wird bis zur vollständigen Sicherheit. Ein grosses Gewicht ist hierbei auf das Sehen zu legen. Denn beim Kinde ist die Rechtschreibung hauptsächlich nicht Ergebnis der Überlegung, sondern Sache der Übung und der dadurch bedingten Gewohnheit. Es soll kein falsches Wortbild sehen. Hat es für ein Wort zwei verschiedene Wortbilder angeschaut, so können später auch wieder zwei ins Bewusstsein treten: ein richtiges und ein falsches, und es hängt vom Zufall ab, welches eintritt oder gewählt wird. Deshalb dürfen Wörter auch nur ausnahmsweise zum Zweck der Verbesserung falsch an die Tafel geschrieben werden; nach geschehener Verbesserung sind sie sofort wieder wegzuwischen. Die Anschauung allein tut's jedoch auch nicht. Wo ein ersichtlicher Grund für die Schreibweise eines Wortes vorhanden ist, da wird er auch angegeben; wo einfache Regeln die Rechtschreibung wesentlich unterstützen können, da sollen sie auch herangezogen und angewandt werden. (Z. B. Dingwörter mit grossem Anfangsbuchstaben.)

Da unsere Sprache für denselben Laut verschiedene Bezeichnungen hat (z. B.: V, v, F, f; i, ie, ieh), so reicht das Lautieren zur genauen Bezeichnung der Schreibweise bald nicht mehr aus. Eine Zeit lang kann man sich noch mit den Normalwörtern behelfen (es wird gesagt: F wie bei Falke, V wie bei Vogel, ie wie in Ziege usw.), was aber schliesslich doch zu umständlich ist. Deshalb muss nun das Buchstabieren eintreten und bei Besprechung der Rechtschreibung bald alleiniges Mittel zur Verständigung werden. Das Buchstabieren wird am leichtesten und raschesten an bekanntem Wortmaterial, an den Normalwörtern gelernt, die deshalb nochmals, jetzt buchstabierend durchlaufen werden. Der neue Gesichtspunkt verleiht der Sache neuen Reiz. So lange das

---

schnitt auf jeden Schüler kamen. Er hat dabei Sprechen nicht als selbstständige Tätigkeit geprüft, sondern laut und leise mit dem Hören und Sehen verbinden lassen.

1. (Nur Klangbild: Diktat) . . . . 3,04 rund 12 Fehler.
2. Sehen ohne Sprechbewegung (Schriftbild: Lesen) 1,22 „ 5 „
3. Buchstabieren (laut, Sprechbewegung) . . . . 1,02 „ 4 „
4. Abschreiben (still, Schreibbewegung)
   a) von Druckschrift . . . . 0,54 „ 2 „
   b) von Schreibschrift . . . . 0,26 „ 1 „

(Lehmensick, Muttersprache.)

Die Lehrer in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts liessen viel abschreiben. „Kein Tag ohne Linie!“ Wie wir uns noch erinnern können, waren die Erfolge im Rechtschreiben nicht schlecht. Jetzt ist „wissenschaftlich bewiesen“, dass man die Abschreibübungen nicht unterschätzen soll. Freilich soll man sich dabei auch bewusst sein, dass, wer richtig abschreibt oder richtig nach Diktat schreibt, noch nicht bewiesen hat, dass er auch bei freier Darstellung richtig schreiben kann.

Lautieren noch zum Lesen schwieriger Wörter nötig ist, muss scharf eine Vermengung von Lautieren und Buchstabieren vermieden werden. (Weiteres über das Buchstabieren in Pickel, Anweisung, S. 65 bis 67; Lehrproben ebendaselbst S. 68—71.)

Der Stoff für Rechtschreibung und Sprachlehre strömt jetzt so reichlich zu, dass er nicht mehr bewältigt werden kann, wenn er nicht geordnet und in systematischer Form Eigentum des Schülers wird. Daher ist die vollständige stufengemässe Durcharbeitung einzelner Sprachstücke geboten.

Auf der dritten Stufe werden die Wörter zusammengestellt und verglichen, sowohl die aus dem vorliegenden Stück, als auch die dazu in Beziehung stehenden aus frühern Abschnitten. Aus dem sich dabei findenden Gleichartigen und Entgegengesetzten ergeben sich nach und nach Klassen mit bestimmten Merkmalen, z. B. Wörter mit besondern Buchstaben: V (Vogel, Vater, Vetter); ss (Fluss, muss); ng (Gesang, fing). Gedehnte Wörter: und zwar solche, in denen die Dehnung bezeichnet ist durch ein h (Kahn, Sohn, Jahr); durch Verdoppelung des Grundlauts, (Beet, Boot); durch ie (Ziege, viel, lieb); gar nicht bezeichnet (Fuss, Herd, mal, war). Geschärfte Wörter (ähnlich wie vorher).

Die Aufstellung solcher Wortklassen, die zweckmässig nach einem Normalwort benannt werden, ist sehr wichtig. Ohne solche erhält das Gedächtnis nicht die nötige Stütze und versagt schliesslich den Dienst.

Auf der vierten Stufe werden die Wörter nach ihren charakteristischen Merkmalen zusammengestellt, bezüglich in die Klassen eingeordnet.

Zweckmässig schreiben die Schüler diese Reihen in ein Heft, das „Wörterbuch für Rechtschreibung". Ist eine Regel für die Rechtschreibung oder ein Satz aus der Sprachlehre zu entwickeln, so geschieht das ebenfalls nach der bekannten Weise. Auf der vierten Stufe wird die Regel oder der Satz in knappen, klaren Worten ausgesprochen und eingeprägt und mit einem Muster belegt.

Nun soll der Schüler noch beweisen, dass er die Sache nicht nur richtig aufgenommen hat, sondern auch anwenden kann. Es folgen daher auf der fünften Stufe kleine Diktate, in denen das durchgearbeitete Wortmaterial in neuen Verbindungen wieder auftritt. Diese Übungen werden so lange fortgesetzt, bis völlige Sicherheit in der Rechtschreibung erreicht ist. Als häusliche Aufgaben können öfter die bekannten Wortreihen (z. B. die Wörter mit ld, nn, tt, usw.) aufgeschrieben werden. Freiere Arbeiten als Hausaufgaben sind nur mit Vorsicht, ganze Aufsätze noch gar nicht zu verlangen. — Alles Geschriebene wird gelesen und durchgesehen; die Verbesserungen erfolgen gemeinschaftlich. (Schon während des Schreibens kann der Lehrer etwaige Fehler sich notieren. Die sog. Klassenfehler ergeben sich sofort und sind gründlich zu beseitigen.)

Alle Lesestücke vollständig schriftlich durchzuarbeiten würde bei der knappen Zahl der Schulstunden unmöglich sein. Der Lehrer hat daher gleich zu Anfang des Schuljahres eine Auswahl von Lesestoffen zu treffen, die sich für die schriftlichen Übungen vorzugsweise eignen.

Darnach kann er einen Lehrplan für das Schuljahr entwerfen. Die aus dem Sachunterricht und der eigenen Erfahrung zu entnehmenden Stoffe kann man kaum mit einiger Sicherheit im voraus bestimmen.

3. Lehrproben

1. Kind und Eltern

(No. 1 des „ersten Lesebuchs".)

„Ich bin ein Kind.
Ich habe einen Vater und eine Mutter.
Vater und Mutter sind meine Eltern.
Meine Eltern geben mir zu essen und zu trinken.
Meine Eltern geben mir auch Kleider und Schuhe.
Sie lassen mich in einem Bett schlafen.
Meine Eltern haben mich lieb.
Ich habe meine Eltern auch lieb."

a) Das Lesen

Ziel: Von jetzt an lest ihr in eurem neuen Lesebuch. Darin steht zuerst etwas von euch und euren Eltern.

1. Stufe. Was wird wohl von euch und euren Eltern im Lesebuch stehen? (Meine Eltern haben mich lieb. Meine Eltern geben mir zu essen und zu trinken. Meine Eltern geben mir Kleidung usw. Ich habe meine Eltern lieb. Ich gehorche ihnen usw.) Ob ihr richtig geraten habt, werden wir sehen. Welche Wörter müssten dann in dem Lesestück vorkommen? Könnt ihr diese schon lesen? Wir wollen sehen. Lest, was hier steht (an der Lesemaschine)!

Bekannte Wörter:

a) ein, eine, einen einem.
b) Mein, mein, meine, meinen, meinem. („Mein" steht ja zweimal da!)
c) in, Ich, ich, mich, mir, bin auch. (Ich, ich!)
d) und, zu, Mutter, eine Mutter, meine Mutter.

(Später, wenn kein Zweifel mehr besteht, dass solche Wörter im Lesebuch sofort gelesen werden können, bleiben sie in der Vorbereitung weg. Braucht man sie zu sprachlichen Zwecken, so bringt man sie auch dann noch in die Vorbereitung.)

Über vollständige Sicherheit im Lesen könnten Zweifel bestehen bei

e) Kind, sind, ein Kind, mein Kind.
f) Kinder, Kleider, Vater. Die Kinder, die Kleider, der Vater.
g) Schuhe. Die Schuhe, meine Schuhe.
h) trinken, schlafen, lassen.
i) Die Kinder schlafen, die Kind r essen.
k) lieb.

Von diesen Wörtern wird man noch einige an der Lesemaschine lesen lassen, dann kann das Lesen des Lesestücks beginnen.

Nehmen wir aber an, die Wörter, Vater, Kleider und schlafen kämen einigen Schülern fremdartig vor, weil das V nicht häufig ist, Kl und schl nicht genügend geübt worden sind, so hätten wir noch folgende Übungen anzustellen:

Wo haben wir diesen Buchstaben (V) kennen gelernt? Bei „Vogel" (Normalwort). Wie lautet er also? V.

Lest! Vo, Vö, Va, Vi, Vog, Vög.

V darf man nicht verwechseln mit B. (In der Deutschen Schrift!)

Lest! Vo, Bo: Vogel, Bogen; Va, Ba: Vater, Bad (Bader?); Vi, Bi: Violine, Bier; Vögel, Bögen.

Auch das kleine v kennt ihr (bei „Larve").

Lest! ve, va, ver, ev av, stav: Larve, Eva, Gustav, brav.

Ähnlich würden Kl und schl einzuüben sein.

Neu erscheint vielleicht auch die Aussprache des grossen E = Ä (in Eltern) und das b = w. Die Buchstabenformen sind kekannt und auch ihr sonstiger Laut. Das kleine e ist fast wie ä lautend, schon längst angewandt worden in den Silben er, em, en, el, es. An diese können wir anknüpfen: m-e = me (in Blume), e-m = em (meinem), n-e = ne (in Biene), e-n = en (Ofen), r-e = re (in Schere), e-r = er (Bauer), l-e = le (in Eule), e-l = el (Esel), s-e = se (in Rose), e-s = es (schönes), t-e = te (in Flöte), e-t = et (betet). e klingt also bald wie eh, bald wie ä (aber nicht so breit und offen).

Lautiert nun leise folgende Wörter: Eva, Emma, Eltern; Erde, Ernte; Esel, Ente.

Lest diese Wörter! Wie sprecht ihr das E in denselben aus? (Wie Ä und wie Eh.)

In welchen lautet es Eh, in welchen Ä?

Nun lautiert und lest noch folgende Wörter: Beet, Bett, Gebet, gebet, essen, Vetter.

Habt ihr jedesmal gleich gewusst, ob ihr e oder ä lautieren solltet? Wenn wusstet ihr aber, wie ihr e aussprechen solltet? (Wenn wir das Wort durchlautiert hatten.)

Das b erfährt eine ähnliche Behandlung.

Wieviele und welche von den angegebenen Vorübungen nötig sind, wird der Lehrer leicht beurteilen können, wenn er schon „das erste Schuljahr" im Lesen unterrichtet hat. Anderseits muss er die Fertigkeit seiner Schüler durch Proben feststellen.

2. Stufe. Nun lesen wir im Lesebuch. Ich will euch erst einmal ein Stück vorlesen (vielleicht die 3 ersten Zeilen), damit ihr hört, wie ihr es lernen sollt.

Ihr lernt nun zuerst jedes Wort für sich lesen.

Zeigt auf das erste Wort!

Lautiert und lest!

Das zweite Wort! usw.

Nun ist die erste Zeile fertig.

Wir müssen sie aber noch anders lesen lernen.

Nun wollen wir sehen, ob wir die Wörter gleich (ohne Lautieren) lesen können.

Nun wollen wir nicht mehr nach jedem Wort halten.

Was hast du gelesen?

Was bist du?

Nun lies so, dass ich das gleich höre.

Ebenso die folgenden Zeilen.

Zum Lautieren greift man auch, sobald die Schüler sich aufs Erraten der Wörter verlegen, oder wenn sie die Sätze auswendig können und nicht mehr auf die Wörter sehen. Auf die gute, scharfe Aussprache wird selbstverständlich immer gehalten; sie soll im zweiten und in den folgenden Schuljahren nicht nachlässiger werden als im ersten.

Nach dem Einlesen des Stücks folgt eine kurze Besprechung des Inhalts und eine Wiedergabe. Auch schon einige Umformungen, z. B. Was steht von dir im Lesestück?

Was noch?

Alles!

Was steht von deinen Eltern darin?

Mit einem nochmaligen guten Lesen schliesst die Übung ab.

b) Das Schreiben

Ziel: Wir wollen nun auch einiges von dem, was wir gelesen haben, schreiben.

Endziel der folgenden Schreibübung ist: Fehlerfreie Niederschrift nach Diktat und aus dem Kopfe. Deshalb hat die Vorbereitung nur noch weniges zu bringen.

1. Stufe. Ob ihr wohl schon alle Wörter richtig schreiben könnt? Wir wollen sehen! Gebt Wörter aus dem Lesestück an, die mit einem grossen Anfangsbuchstaben geschrieben werden! (Kind, Eltern, Bett, Ich, Meine usw.)

Warum werden diese mit grossen Anfangsbuchstaben geschrieben? (Hauptwörter haben grosse Anfangsbuchstaben. Diese Regel ist bereits bei dem Normalwörterstoff aufgetreten).

Aber „meine" ist dreimal mit dem grossen und zweimal mit dem kleinen m geschrieben?

2. Stufe. Wir wollen einmal nachsehen, wo das Wort „meine" mit dem grossen und wo es mit dem kleinen m geschrieben (gedruckt) ist.

Ich sehe noch ein anderes Wort, das wir anders geschrieben haben.

3. Stufe. Wo steht „meine" mit dem grossen, wo mit dem kleinen m.

Wo „ich".

4. Stufe. Regel: Wenn die Wörter „meine" und „ich" einen neuen Satz anfangen (nach einem Punkt stehen), so werden sie mit einem grossen Anfangsbuchstaben geschrieben.

5. Stufe. Nun will ich sehen, ob ihr das Stück richtig schreiben könnt. Zuerst will ichs euch ganz leicht machen.

a) Ihr sollt das Lesestück aus dem Lesebuche abschreiben. (Schiefertafeln! Stift! Lesebuch! Alles taktmässig.) Schaut das erste Wort an! (Kind.) Lautiert es. (K-i-n-d = Kind.) Was für ein K? Schreibt

das Wort. Das zweite Wort lautet „und“. Schreibt es! Das dritte Wort! Schaut es an! Lautiert! Was für ein E? Was für ein t? Schreibt! (Statt dieser Befehle gebraucht man später bestimmte hörbare Zeichen, z. B. für Anschauen einmaliges schwaches Klopfen, für Lautieren zweimaliges, für Schreibsn dreimaliges. — Nach dem Lautieren wird das Wort allemal gut ausgesprochen. Die leichten Wörter werden nicht erst lautiert, sondern gleich geschrieben.) Die Satzzeichen sind ebenfalls anzugeben.

Nachdem der Stundenstoff abgeschrieben ist, wird er von den Schiefertafeln vorgelesen und vom Lehrer durchgesehen. Später können die Schüler die Tafeln umtauschen und die Fehler anstreichen. Im Anfang wird der Lehrer gut tun, jeden Fehler selbst anzustreichen, wenn die Klasse nicht zu gross ist. Die Verbesserung muss der Schüler immer selbst ausführen. Man lässt die falsch geschriebenen Wörter nochmals lautieren, wobei sämtliche Schüler das betreffende Wort ansehen; wer es falsch geschrieben hat, verbessert es.

Sollte einmaliges Abschreiben nicht genügen, so kann es noch einmal erfolgen und zwar ohne Zuziehung des Lautierens. Dann wird dem Schüler die Aufgabe als eine von der ersten verschiedene erscheinen.

b) Nun tut das Lesebuch weg. Ich sage jetzt vor, was ihr schreiben sollt. (Erstes Diktat.)

c) Nun will ich aber andere Sätze vorsagen, die nicht im Lesestück stehen. (Zweites Diktat.)

Ich habe Eltern. Ich habe meinen Vater lieb. Ich habe auch meine Mutter lieb. Mein Vater hat mich lieb.

d) Wer von euch kann auch passende Sätze angeben?

Meine Mutter hat mich auch lieb. Ich esse. Ich trinke. Ich schlafe. Meine Eltern essen und trinken auch. Meine Eltern geben mir Kleider und Schuhe und ein Bett.

e) Wer kann Sätze aus dem Lesestück hersagen?

f) Jedes Kind soll aus dem Kopf die Sätze aufschreiben, die es gemerkt hat.

2. Bruder und Schwester (Sprachliche Behandlung)

(S. erstes Lesebuch)

„Ich habe einen Bruder und eine Schwester.
Mein Bruder heisst Karl.
Meine Schwester heisst Anna.
Mein Bruder und meine Schwester sind meine Geschwister.
Sie spielen mit mir.
Sie sind gut mit mir.
Ich habe meine Geschwister lieb.“

A. Ziel: Wir wollen das Stück von Bruder und Schwester noch einmal lesen; dann wollen wir sehen, wie man die richtige Schreibweise mancher Wörter leicht merkt. (Statt des Lautierens soll das Buchstabieren angewandt werden. Die Buchstabennamen lässt man zweckmässig zuerst wieder bei den Normalwörtern anwenden. Das Endziel in

dieser Lehrprobe ist: Gewinnung einiger Sätze aus der Sprachlehre und Anwendung derselben. Der Lehrstoff ist das konkrete Material)

1. Stufe.
   a) Lesen des Stücks von einzelnen Schülern und im Chor.
   b) Die Kinder erzählen, was sie gelesen haben. Nach dem Lesen fragt der Lehrer: Wer hat das gesagt? Ein kleiner Knabe (ein kleines Mädchen). Wie wird der kleine Knabe (das kleine Mädchen) genannt?
   c) Wer hat auch einen Bruder, eine Schwester (oder mehrere)? Wie heissen sie?

2. Stufe.
   a) Lest den 1. Satz. Lest ihn noch einmal, aber haltet bei jedem Wort etwas ein (der Lehrer klatscht zu jedem Worte). Sagt den Satz auswendig und klatscht selbst zu jedem Worte! Wieviel Wörter hat der Satz? (7). Wie lautet das 1., 2. usw. Wort.
   b) Welche Wörter könnt ihr schon schreiben? Buchstabiert dieselben! Welche habt ihr aber noch nicht geschrieben? Lautieren und Buchstabieren der neuen Wörter aus dem Buche. Bei jedem neuen Worte heisst es: Womit wird das Wort geschrieben? Bruder mit d wie Kleider, Kind, sind; heisst mit ss wie Nuss; Anna mit nn wie Mutter mit tt, lassen mit ss, Bettchen mit tt, spielen mit sp, ie (wie sie, lies) usw.
   c) Anschreiben der Sätze von Seiten des Lehrers (unter dem Mitbuchstabieren seitens der Kinder) an die Wandtafel und Unterstreichen der orthographischen Eigentümlichkeiten der Wörter. (Lehmensick empfiehlt die Hervorhebung derselben durch Schreiben mit bunter Kreide.) Lesen des Angeschriebenen und Abschreiben desselben.
   d) Abschreiben der drei Sätze aus dem Lesebuche (als Hausaufgabe).

3. Stufe.
   a) Welche Wörter kennen wir nun mit
      d: Bruder, Kleider, Kind, sind;
      t: gut, mit, Vater, Eltern, trinken;
      nn, tt, ss: Anna, Mutter, Bette, lassen;
      ie, ss, sp. usw.?
   b) Seht das erste Wort von jedem Satze an! Was bemerkt ihr? In allen 7 Sätzen ist das erste Wort mit einem grossen Anfangsbuchstaben geschrieben. Wie ist das bei den Sätzen eines vorhergehenden Lesestücks, das wir auch schon geschrieben haben? Was lernt ihr daraus? (Vergl. auch die 1. Lehrprobe.)
   c) Was steht nach jedem Satze in unserm Lesestück? Wie war's in einem vorhergehenden? Was sehen wir daraus?

4. Stufe.
   1. Wortreihen mit d, t, nn, ss, ie, sp.

2. Wenn ein Satz anfängt, wird ein grosser Anfangsbuchstabe geschrieben.
3. Wenn ein Satz zu Ende ist, so wird ein Punkt gesetzt.

5. Stufe.
a) Diktat von Wörtern mit d, t, nn usw.
b) Diktat von kleinen Sätzen, wobei die Schüler die Satzzeichen selbständig zu setzen haben. Z. B.: Ich bin ein Kind. Ich habe einen Bruder. Ich habe eine Schwester. Mein Bruder heisst Karl. Meine Schwester heisst Anna. Bruder und Schwester haben mich lieb. Meine Eltern haben mich auch lieb. Ich esse. Ich trinke. Meine Geschwister essen und trinken auch.

B. Ziel: Nun sollt ihr noch schreiben lernen, wie ihr heisst (eure Namen schreiben lernen) und wie die Namen eurer Schulkameraden geschrieben werden.

1. Stufe. Die Schüler geben an, wie die Kinder hiessen, die im vorbehandelten Abschnitt vorkamen. Hierauf sagen sie der Reihe nach ihre eigenen Vor- und Zunamen. (Dabei wird auf deutliche, reine Aussprache gehalten.)

2. Stufe.
a) In Gruppen von je drei, höchstens vier Namen (immer Vor- und Zunamen zusammen) werden dieselben lautiert, buchstabiert, vom Lehrer (senkrecht untereinander) an die Tafel geschrieben; nach je einem Vor- und Zunamen wird ein Komma, zuletzt ein Punkt gesetzt.
b) Lesen der angeschriebenen Namen von der Wandtafel, Buchstabieren und Schreiben der Namen auf die Schiefertafel; Lesen des Aufgeschriebenen.
c) Schreiben der besprochenen Namen als Hausaufgabe.

3. Stufe.
a) Wer hat einen einsilbigen, einen zweisilbigen, einen dreisilbigen Namen?
b) Wer hat einen Namen der mit k, mit g, ch, nn usw. geschrieben wird?
c) Diktieren aller Vornamen (nebst den Zeichen), welche die Kinder nun schon schreiben können, mit Hinzunahme derer, die im vorher behandelten Lesestück vorgekommen sind. Mit was für einem Anfangsbuchstaben werden alle diese Vornamen geschrieben? (Mit einem grossen.)
d) Diktieren der Zunamen (samt der Zeichen). Lesen des Geschriebenen; Hinweisung darauf, dass auch jeder Zunamen mit einem grossen Anfangsbuchstaben geschrieben wird.
e) Diktat der Vor- und Zunamen der Kinder, der Sitzreihe der Kinder nach. Die Kinder werden darauf aufmerksam gemacht, dass allemal, wenn Vor- und Zunamen fertig geschrieben sind, ein Komma, zuletzt ein Punkt gesetzt wird.

4. Stufe.
   1. Die Vornamen werden mit einem grossen Anfangsbuchstaben geschrieben.
   2. Die Zunamen werden mit einem grossen Anfangsbuchstaben geschrieben.
   3. Wenn wir bloss die Vornamen schreiben, so wird nach jedem ein Komma gesetzt, zuletzt ein Punkt. Ebenso bei den Zunamen.
   4. Wenn wir Vor- und Zunamen schreiben, so setzen wir erst nach dem Zunamen ein Komma, zuletzt einen Punkt.

5. Stufe.
   a) Aufschreiben der Vornamen der Kinder der Sitzreihe nach, aus dem Kopfe, mit den Satzzeichen.
   b) Aufschreiben der Zunamen in gleicher Weise.
   c) Aufschreiben der Kinder nach Vor- und Zunamen der Sitzreihe nach, aus dem Kopfe, mit den Satzzeichen.
   d) Aufschreiben wie mit ihrem Vornamen die Knaben, wie die Mädchen heissen.

Anmerkung. Von jetzt ab sollen die Kinder unter jede schriftliche Arbeit ihren vollen Namen schreiben.

3. Die Augen

„Zwei Augen hab' ich, klar und hell,
Die drehen sich nach allen Seiten schnell;
Die sehen alle Blümchen, Baum und Strauch
Und den hohen Himmel auch.
Die setzte der liebe Gott mir ein,
Und was ich sehe, ist alles sein."

Für die theoretische Sprachlehre wollen wir aus Gedichten nur wenig ableiten, damit wir dieselben nicht zu sehr zerpflücken und die Poesie nicht zerstören. Auch die Besprechungen und mündlichen Übungen (z. B. Inhaltsangaben) beschränken wir auf das Allernötigste. Von vollständigen „Umwandlungen in Prosa" sehen wir aber auf den untern Stufen ganz ab.

Das vorstehende kleine Gedicht sollen die Kinder lesen, dann memorieren, mit Ausdruck hersagen und aus dem Gedächtnis richtig aufschreiben können. Zu Zwecken der Rechtschreibung heben wir heraus a) die Wörter, in welchen das h ausgesprochen wird, und b) die mit g und ch (Augen, auch) und ht geschriebenen.

Ziel. Wir wollen von den Augen lesen.

1. Stufe. Was wird wohl von den Augen gesagt sein? (Mit den Augen kann man sehen. Mit den Augen kann man die Blumen sehen. Mit den Augen kann man die Sterne sehen u. dergl.) Wer sagt alles? In unserm Lesestück steht noch mehr.

2. Stufe. 1. Lesen.
   a) Lesen des Gedichts von Seiten des Lehrers.
   b) Hat euch das gefallen? Was hat euch gefallen? Wer hat etwas gemerkt? Sagt das alles nacheinander! Klingt das so, wie ich vorgelesen habe?
   c) Das Lesestück ist ein Gedicht.

Die Zeilen reimen sich (hell—schnell, Strauch—auch, ein—sein).

d) Nun lest ihr das Gedicht.

e) Ich lese das Gedicht noch einmal vor, dann will ich sehen, wer es ebenso lesen kann.

f) Wer will sagen, was in jeder Zeile steht? Wer will alles sagen.

g) Wollen wir das kleine Gedicht nicht auswendig lernen?

2. Schreiben.

a) Schreibweise der Wörter Zwei, klar, hell, schnell, alle, kann, liebe, Gott, Himmel, Seiten, Baum. (Die Wörter mit Doppel-Konsonanten sind schon systematisiert.) Augen, Blümchen, Strauch, drehen, sehen, hohen, setzte.

b) Abschreiben des Gedichts mit besonderer Berücksichtigung der Satzzeichen.

c) Aufschreiben aus dem Gedächtnis.

d) Aufschreiben der Inhaltsangabe.

4. Strohhalm, Kohle und Bohne

(Nr. 8 der Märchen im Lesebuch für das zweite Schuljahr)

(1. Hälfte.) „In einem Dorfe wohnte eine arme alte Frau. Die wollte sich eines Tages für den Mittag Bohnensuppe kochen. Sie machte also auf ihrem Herd ein Feuer zurecht, nahm eine Hand voll Stroh, zündete es an und legte es in den Herd. Dann tat sie Reisig und Holz darauf. Als sie nun die Bohnen in den Topf tun wollte, fiel eine aus ihren zitternden Händen auf den Boden und legte sich neben einen Strohhalm. Aber die alte Frau hörte sie nicht. Bald danach fiel auch eine glühende Kohle zu den beiden herab. Doch die alte Frau sah sie nicht.

Da sprach der Strohhalm: Liebe Freunde, wo kommt ihr her? Die Kohle antwortete: Ich bin aus dem Feuer gesprungen; sonst wäre ich in meinen schwarzen Kleidern zu Asche verbrannt. Die Bohne sagte: Ich bin noch so mit heiler Haut davon gekommen; hätte mich die alte Frau in den Topf gebracht, ich wäre zu Brei gekocht worden, wie meine Kameraden. Und mir, fing der Strohhalm an, wäre es beinah nicht besser ergangen. Glücklicherweise bin ich der Alten zwischen den Fingern durchgeschlüpft. Alle meine Brüder hat die Alte ins Feuer geworfen. Sechzig hat sie auf einmal ums Leben gebracht. Was fangen wir nun aber an? sprach die Kohle. Wir sind zusammen so glücklich dem Tode entgangen, sprach die Bohne. Wir wollen gute Kameraden bleiben und getreulich zusammenhalten. Aber hier könnten wir in ein neues Unglück kommen. Darum wollen wir miteinander in ein fremdes Land ziehen.“

Ziel. Wir wollen das Märchen von Strohhalm, Kohle und Bohne lesen.

1. Stufe. Wer kann das Märchen noch erzählen? Manches habt ihr vergessen, das hört ihr nachher beim Lesen wieder. Damit ihr im Lesebuch gleich ordentlich lesen könnt, wollen wir vorher die grossen (schweren) Wörter lesen. Wer hat ein grosses Wort beim Erzählen gemerkt? Wer noch eins? Sprechübungen! Ich habe solche hier (an der-

Lesemaschine) angestellt. Wer kann sie lesen? (Wir geben eine grössere Anzahl, um zu zeigen, dass es nicht an Stoff zu Sprech- und Leseübungen mangelt. Dass so viele in der Vorbereitung zu einem Lesestück auftreten sollen, ist nicht gemeint.)

a) Strohhalm, Bohnensuppe;
b) zünden, zündete, antworten, antwortete, legen, legte, kochen, kochte, trippeln, trippelte, arbeiten, arbeitete;
c) glühen, glühend, glühende, brennen, brennend, brennende, kochen, kochend, kochende;
d) entgangen, entfallen, entzündet, entlaufen; verbrannt, verlaufen, verglüht;
e) gefallen, geworfen, gekocht, gebrannt, gesprungen, gelaufen, gefangen;
f) Reisig, sechzig, zwanzig, achtzig, neunzig, siebenzig, fünfzig, dreissig, vierzig;
g) zusammen, Kameraden.

Diese Wörter werden an der Lesemaschine, wo sie auch in Silben zerlegt stehen, nach Bedürfnis lautierend oder buchstabierend eingeübt. — Man könnte hierbei auch bereits die orthographischen Eigentümlichkeiten der Wörter hervorheben, damit die Schüler beim Lesen darauf achten sollen. Das ist nicht zweckmässig; denn beim Lesen soll zunächst auf den Sinn der Wörter (bezüglich Sätze) geachtet werden; orthograhische Interessen dürfen sich nicht störend dazwischen drängen. Die orthographische Behandlung folgt deshalb dem Lesen nach.

2. Stufe.

1. Lesen.

a) Leseübung im Lesebuch. Bei dieser zerlegen wir die mitgeteilte erste Hälfte des Märchens in mehrere Abschnitte, die einzeln gelesen werden.
b) Mündliche Wiedergabe der gelesenen Abschnitte.
c) Hauptinhalt der Abschnitte, herausgehoben durch „Kernfragen", Bildung einer Überschrift.

2. Schreiben.

Der orthographischen Besprechung werden unterworfen — und zwar wird buchstabiert — Strohhalm, Kohle, Bohne, Dorfe, wohnte, wollte, Bohnensuppe, zündete, legte, Reisig, Holz, kochte, Topf, fiel, wollte, glühende, beide, neben, Boden, danach, herab, Freunde, kommt, ihr, her, antwortete, entsprungen, verbrannt, Kameraden, würde, gefallen, Brüder, Feuer, sechzig, fangen, zusammen, fremdes, Land, ziehen, alte Frau und die Alte. (Diese grosse Zahl ist auf zwei Lektionen zu verteilen, ebenso das Abschreiben des vorliegenden Abschnitts.)

Beim Buchstabieren der Wörter, deren Schreibweise bereits bekannten Regeln folgt, werden diese Regeln immer zu Hilfe genommen. (Die Wörter werden erst im Lesebuch angeschaut, dann buchstabiert, dann an die Tafel geschrieben, wobei besonders zu merkende Buchstaben unterstrichen oder mit gelber Kreide geschrieben werden. Die Schüler schreiben die Wörter ab, dann wischt man sie weg, lässt aus dem Kopf buchstabieren und aufschreiben, bis keine Fehler mehr vorkommen.

Beispiele: Strohhalm. Seht das erste Wort in der Überschrift an! Lest es! Was für ein Wort ist es? Buchstabiert die erste Hälfte! Warum wird Stroh mit oh geschrieben? Buchstabiert die zweite Hälfte! Wieviel h kommen in das Wort Strohhalm? Warum? Buchstabiert mir das ganze Wort vor, ich will es anschreiben! Auf die zwei h müsst ihr besonders merken, ich unterstreiche sie (oder schreibe sie gelb).

Brüder: Wieviel Silben hat das Wort? Buchstabiert die erste Silbe! Warum gross B? Warum ü und nicht i? Die zweite Silbe! In welche Reihe gehört „Bruder"?

fremdes: Wieviel Silben? Buchstabiert silbenweise! Das ganze Wort! In welche Reihe? (Land, Freund, zünden.)

Nach der orthographischen Behandlung kann folgen:

a) Abschreiben eines Abschnitts. (Berücksichtigung der Satzzeichen!) Vorlesen des Geschriebenen, Verbesserung.
b) Silbentrennung. Sagt folgende Wörter silbenweise und schreibt sie auch silbenweise (mit Trennungszeichen)! Kohle, Bohne, Dorfe usw. (Oder gleich die Aufgabe: Schreibt die fünf ersten Sätze silbenweise!)
c) Schreibt fünf Sätze aus dem Kopfe auf!
d) Diktieren eines Abschnitts.

3. Stufe. Vergleichungen: (Zur Auswahl!)

a) Stroh, Kohle, Bohne werden gedehnt gesprochen, die Dehnung wird beim Schreiben durch h bezeichnet. (Hierbei wird auch an die oben erwähnten Wortreihen erinnert. Z. B. Stroh gehört zu Hahn, Kohle ebenfalls, desgleichen Bohne usw.) Suppe, alle, wollen werden geschärft gesprochen, die Schärfung wird durch doppelten Mitlaut bezeichnet. Sie, fiel, liebe sind ebenfalls gedehnt, aber die Dehnung des i ist durch ie bezeichnet. Weitere gedehnte und geschärfte Wörter sind aufzusuchen (wohnte, ihr, nahm, dies, wie, ziehen, voll, gefallen, wenn, verbrannt usw.). Dehnung und Schärfung sind nicht bezeichnet bei von, in, an, nun, her, herab usw., hat aber hätte.
b) Feuer, Freunde, Reisig, Brei, beide.
c) wollte, alte, beide, würde, zündete, legte, sagte, antwortete, Freunde, werden, Boden, fremde.
d) alt, gekocht, verbrannt, gebracht, bald, fremd, Land, Kamerad, Hand, Freund, glühend.
e) würde, wird, Brüder.
f) fing, fangen, springen.
g) Dorf, Torf.
h) Holz, Hals.
i) gebracht, kochen, darnach, sprach, legte, pflegte.
k) Reisig, sechzig, ich.
l) entsprungen, glühend.
m) eine Frau, eine Bohne, ein Topf, ein Strohhalm, ein Land.
n) in einem Dorfe, ins Feuer, in den Topf, in ein fremdes Land, auf den Boden, neben einen Strohhalm.

o) die alte Frau, die Alte. (Kann noch nicht verallgemeinert werden, weil es noch an Stoff fehlt, wird deshalb für diesen Fall gemerkt.)

4. Stufe. Stellt zusammen

a) die gedehnten Wörter!
   Mit **h**: Stroh, Kohle usw.
   Mit **ie**: fiel, liebe usw.
b) die geschärften!
   ll: wollte, alle, voll.
   pp: Suppe.
   nn: wenn, verbrannt.
   mm: zusammen, kommt.
c) **te**: wollte, alte, legte.
d) **de**: beide, würde, Freunde.
e) **d**: Kamerad, Land, Dorf.
f) **ng**: fing, fangen.
g) **ch**: kochen, sprach.
h) **g**: legte.
i) **ig**: Reisig, sechzig, zwanzig.
k) **ent**: entgangen.
l) **end**: glühend.

Schreibt die Wörter in das „Wörterbuch" (soweit sie nicht schon darin stehen)!

m) die Frau, eine Frau, die Bohne, eine Bohne; der Topf, ein Topf, der Strohhalm, ein Strohhalm; das Land, ein Land, das Stroh.
n) wo? in einem Dorfe.
   wohin? in den Topf, auf den Boden, neben einen Strohhalm, in ein fremdes Land, ins (in das) Feuer.

5. Stufe.

a) Diktat: Strohhalm, Kohle und Bohne wollten in ein fremdes Land ziehen. Die alte Frau hatte Bohnen in den Topf geschüttet. Viele Bohnen waren in einem Topfe. Auf dem Feuer lagen viele Kohlen. Der Strohhalm fiel auf den Boden. Auf dem Boden lagen auch die Kohle und Bohne. (Die gesperrten Worte sollen die Schüler auf die Frage wo? und wohin? selbst angeben.) Das Diktat kann sich auch auf andere Ergebnisse — vierte Stufe a bis m — beziehen.
b) Schreibt die Überschriften auf!
c) Schreibt zu jeder Überschrift einen Satz!

2. Das Schönschreiben

Literatur: Hesse, K. A. J. Der Schreibunterricht, ein Versuch, die Methode dieses Unterrichtsgegenstandes auf Psychologie zu basieren und den Einfluss desselben auf die sittliche und intellektuelle Bildung nachzuweisen. Schweidnitz. 1860. — Dietlein, H. R. Wegweiser für den Schreibunterricht Leipzig, Klinkhardt. 1876. — Hey, C., Die Methodik des Schreibunterrichts. (In Kehr, Geschichte der Methodik. 2. Band. Gotha. 1878. — Zschille, K. A. Elementar-Schreibschule. Leipzig. 1845. — Neff, Taktschreibmethode nach Schreuer. Heidelberg. 1846. — Hertzsprung, P. W. Lehrbuch der Kalligraphie. Berlin. 1854. — Ruckert, A. J. Die Steilschrift des deutschen und lateinischen Alphabets und der Ziffern. Würzburg, Staudinger. 1892. 3 M. — Rückert, Über das Wesen und die Ziele der senkrechten Steilschrift. Würzburg, Staudinger. 1893. — Schubert, Dr., Über Heftlage und Schriftrichtung. Hamburg, Voss. 1890. — Oppermann, H. W., Über Schreibhaltung, Heftlage und Schriftrichtung. (In Pädagog. Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. 1894 No. 3. Gotha, Thienemann.) — Fuchs, Dr. E., Die Ursachen und die Verhütung der Blindheit. Wiesbaden. 1885. Janke, Körperhaltung und Schriftrichtung. Pädag. Magazin Heft 22. Langensalza. 1893. Janke, Schreiben und Schrift. Enzyklopädie der Päd. v. Prof. Dr. W. Rein. Band VI. Langensalza. Baginsky-Janke, Handbuch der Schulhygiene. Stuttgart 1898. Lobsien, M., Über Schreiben und Schreibübungen. Deutsche Blätter f. e. U. 34. Jahrg. No. 9–17. Langensalza 1907.

I. Die Auswahl des Stoffs

1. Unter „Schreiben“ versteht man in der Schule Übungen im Aufsatzschreiben, Rechtschreiben und Schönschreiben. Wenn nun schon der Betonung des Rechtschreibens in der Volksschule von gewichtiger Seite (Raumer, Gesch. der Pädagog. III. S. 117) Bedenken entgegengestellt worden sind, so ist es nicht zu verwundern, dass der Unterricht im Schönschreiben noch viel mehr Angriffe erfahren hat, da es derselbe ja eigentlich bloss mit den Schriftformen zu tun hat. Wiederholt ist ausgesprochen worden, die Volksschule habe nicht die Aufgabe, Kalligraphen zu bilden; bei ihrer sehr beschränkten Zeit habe sie wichtigere Dinge zu tun, als schöne Buchstaben malen zu lassen, auch habe die Mehrzahl der Schüler später gar keine Gelegenheit, von der mühsam erworbenen Fertigkeit Gebrauch zu machen. (Vergl. hierzu Kellner, Aphorismen 62.)

Nun muss allerdings zugegeben werden, dass die Form der Buchstaben für den Inhalt des Geschriebenen gleichgiltig ist. (Mancher sehr bedeutende Mensch und Schriftsteller hat eine recht schlechte Handschrift geschrieben. „Gelehrte“ und „schwer lesbare“ Handschrift gelten ja in manchen Kreisen noch heute als gleichbedeutend.) Die Erzeugnisse der Kalligraphen, Firmenschreiber u. dgl. lassen sich mit schriftstellerischen Arbeiten überhaupt nicht vergleichen.

Gleichwohl lässt sich unschwer nachweisen, dass dem Schönschreibunterricht in der Volksschule eine Stelle einzuräumen ist.

Das praktische Leben fordert zunächst, dass in der Volksschule nicht bloss geschrieben, sondern dass auch klar und deutlich und fliessend geschrieben wird. Denn ohne Erfüllung dieser Forderungen ist das Schreiben für den Schüler ziemlich wertlos. Um ihnen aber gerecht zu werden, genügt es erfahrungsgemäss nicht, dass die Schüler so nebenbei, wenn es gerade gebraucht wird, einige Unterweisungen im Schreiben erhalten. Besonderer Unterricht mit vielen Übungen hat bis jetzt nicht entbehrt werden können. Wenn das aber der Fall ist, so handelte man doch töricht, wenn man den Belehrungen und Übungen unklare und unschöne Formen zugrunde legen wollte. Zu der Erkenntnis ist man nun doch gekommen, dass die „schönen Formen“ für die Erziehung eines Menschen nicht so unwesentlich sind, wie man vielfach gemeint hatte. Wir schreiben deshalb auch dem Schönschreibunterricht einen nicht unbedeutenden Wert zu. Denn er weckt und pflegt den Sinn für Reinlichkeit, Ordnung und Schönheit und stellt an den Schüler die Forderung, seine Arbeit möglichst vollkommen, mit Anstrengung aller Kräfte zu tun.

Das ist aber für die Erziehung eine sehr wichtige Sache und nicht erst in der Neuzeit erkannt worden. So schreibt Hesse (s. Literatur): „Das Schöne wirkt sittlich, indem es die Omnipotens des Nützlichen hindert und grobsinnige Genüsse verachten lehrt.*) Der Geschmack am Schönen bedingt aber gewissermassen die Reinlichkeit, und umgekehrt bricht der Sinn für Reinlichkeit die Bahn für die sittliche Wirkung des Schönen. Je grössere Sorgfalt die Schüler auf ihre Schrift verwandt haben, desto grösser wird die Achtsamkeit sein, sie durch Unreinlichkeit nicht zu verunstalten. — Wenn man bedenkt, wie oft diese einzige Untugend imstande ist, das Glück des ganzen Lebens zu zerstören, wie sie sich selbst auf künftige Generationen fortpflanzt und gleichverderbliche Wirkungen äussert, so wird der Lehrer das, was er dafür tun kann, gewiss nicht für unwichtig halten.“

Ferner stellt sich der Schüler beim Schönschreiben dem Schönen nicht bloss beobachtend und empfindend gegenüber, sondern handelnd; und zwar ist es eine der ersten Handlungen, die dem Kinde in der Schule zugemutet wird. Hierbei wird der Grund gelegt zu Sorgfalt und Genauigkeit, zu andauerndem Fleiss, aber auch zu den entgegengesetzten Fehlern, die den Menschen für jedes Geschäft unzulänglich und unbrauchbar machen. (Es ist eine bekannte Erfahrung, dass eine schöne Handschrift ebenso empfehlend wirkt, wie ein ansprechendes Äussere, und dass schon „mancher junge Mensch durch dieselbe sein Glück gemacht hat.“)

2. Wenn dem Schönschreibunterricht Förderung des Sinns für das Schöne zugesprochen wurde, so musste vorausgesetzt werden, dass man den Schriftformen überhaupt Schönheit zuschreiben kann. Worin besteht aber diese Schönheit? In dem Sinne, in dem wir von der Schönheit einer Statue oder eines Gemäldes sprechen, können wir allerdings die Buch-

*) Den weitern Nachweis hierfür S. Hesse, der Schreibunterricht. § 40. Der sittliche Wert des Schreibunterrichts.

staben nicht schön nennen. Denn einem Buchstaben liegt keine Idee oder künstlerische Aufgabe zugrunde, die durch seine Form zum Ausdruck gebracht werden soll. Da die Buchstaben aber nicht einzelne Elemente (z. B. Punkte) sind, sondern Zusammensetzungen aus geraden oder krummen Linien, so sind die Bedingungen des ästhetischen Wohlgefallens und Missfallens hinreichend gegeben. (Hierbei wollen wir gleich bemerken: je mehr die gebogene Linie vorherrscht, desto schöner werden wir einen Buchstaben nennen können. Deshalb gelten die Grossbuchstaben, welchen der Schwung und die Wellenlinie in grösserem Masse eigen ist, allgemein als die schönsten; und unter den verschiedenen Schriftgattungen der Schreibschrift erkennt man ebenso allgemein der sog. *englischen* Schrift den Preis zu.) Den Eindruck des ästhetischen Wohlgefallens macht aber die Schrift besonders durch Regelmässigkeit, Symmetrie, Gesetzmässigkeit, und durch Vollkommenheit der Ausführung ihrer Teile.

Diese Eigenschaften schliessen aber schon recht hohe Forderungen in sich. Schon zur Regelmässigkeit und Symmetrie gehört viel. *Stockmayer* (Schmids Encyklopädie VII, S. 748) rechnet dazu folgendes: a) Jeder Buchstabe muss *vollständig* und *rein* ausgeführt werden; es darf kein Teil fehlen, aber es ist auch keine Zutat, z. B. Bogen und Schnörkel, zu gestatten. b) *Grundstriche* und *Haarstriche* müssen sich in der Stärke wohl unterscheiden. c) Die Höhen oder Längen der Buchstaben müssen gleichmässig sein oder in richtigem Verhältnis zu einander stehen. Ein kurzer Buchstabe muss durchweg so hoch als der andere, ein langer ebenso lang als der andere sein. Es sind also alle die Vorschriften zu verwerfen, in denen einzelne Grossbuchstaben höher sind als die andern. (Auch die geringere Länge des t in der englischen Kurrent kann nicht als berechtigt angesehen werden. Über das richtige Verhältnis der Höhen ist man etwas verschiedener Ansicht. Als feststehend kann gelten, dass die Länge der Hochbuchstuben der Länge der Tiefbuchstaben gleich sein muss. In vielen neueren Alphabeten ist das Verhältnis der Grundhöhe zur Gesamthöhe, z. B. das n zum f wie 1 : 7 in der deutschen, wie 1 : 5 in der englischen Kurrent angenommen. Die sogenannten Steilschrift-Alphabete haben 1 : 4 bis 1 : 5. Es treten auch Bestrebungen auf, die 1 : 2 oder $1 : 1^{1}/_{2}$ vorschlagen, um mehr Übereinstimmung mit der Druckschrift herbeizuführen.) d) Die Richtung der Grundstriche muss durchaus die gleiche sein. e) Die Grundstriche der einzelnen Buchstaben müssen immer *dieselbe Entfernung* haben. (Damit ist nicht gemeint, dass die Grundstriche *aller* Buchstaben in der Entfernung übereinstimmen müssen, z. B. n und e, e und a.) f) Die Schleifen müssen rein ausgeführt sein, so dass die Striche nicht zusammenfliessen und die Weite und Länge der Oberschleifen ebenso gross ist, als die der Unterschleifen usw. g) Sämtliche Buchstaben eines Wortes sollen *zusammenhängen*. (Bei einigen Buchstaben geht das nicht, z. B. beim deutschen x und I.) — Es ist zu beachten, dass Anfang und Ende eines jeden Buchstaben merklich begrenzt sein müssen, sonst fehlt die Deutlichkeit. h) Die Räume zwischen den einzelnen Wörtern müssen gleich gross sein (etwa so gross als ein n). i) Die Buchstaben der *verschiedenen Linien* sollen die rechte *Ent-*

fernung von einander haben. (Die Unterlängen der obern und die Oberlängen der untern Linie dürfen weder in einander übergreifen, noch zu weit von einander abstehen. Zwischen zwei Zeilen soll man noch eine Linie ziehen können, ohne damit die langen Buchstaben zu berühren.)

Regelmässigkeit und Symmetrie allein machen aber noch keinen schönen Eindruck, es darf dabei nicht die Anmut fehlen. Diese fordert aber nicht nur, dass jeder Zug in möglichster Vollkommenheit ausgeführt wird, dass z. B. Licht und Schatten richtig verteilt sind, dass die Übergänge aus dem Starken ins Feine ganz allmählich geschehen, dass die Schleifen nicht bauchig oder hager, die Bogenlinien mehr dem Oval als dem Kreise entnommen sind, sondern auch, dass jeder Zug mit Freiheit und Sicherheit geschrieben ist.*)

3. Wie hoch soll nun die Volksschule in Beziehung auf die genannten Eigenschaften ihr Ziel stecken? Eine für alle Fälle zutreffende Antwort hierauf kann man wohl nicht geben; es wird bei jeder einzelnen Schule die Erwägung anzustellen sein, ob nach Erreichung einer gewissen Höhe durch Anstrebung eines noch höheren Ziels im Schreibunterricht die Schüler in ihrer Gesamtausbildung noch wesentlich gefördert werden, oder ob dies durch andern Unterricht, dem der Schönschreibunterricht die Zeit wegnimmt, nicht noch mehr geschehen könne.**) Auf den Oberstufen wird der Schreibunterricht sich jedenfalls mit weniger Stunden begnügen müssen (in besonders günstigen Verhältnissen ganz wegfallen können), als auf den Unterstufen. (Die Lehrpläne weisen ihm hier gewöhnlich 2 bis 4, oben 2 Stunden an.) Dieselbe Erwägung entscheidet auch über die Zahl der zu lehrenden Schriftarten. Für mehr

---

*) Von einer guten Schrift fordert man auch Konsequenz und einen bestimmten Charakter, was man gewöhnlich eine „ausgeschriebene Hand" nennt. Die wird nicht gelehrt, sondern erworben. Man begegnet wohl auch der Forderung, alle Schüler einer Schule oder eines Landes sollten dieselbe Handschrift haben. Ob man dabei wohl daran gedacht hat, dass es einen „Charakter der Handschrift" gibt, der stets individuell ist? Wollen doch manche aus der Handschrift den Charakter eines Menschen überhaupt beurteilen können! Die beregte Forderung dürfte auf einem Missverständnis beruhen: Man hat gehört von „Gleichmässigkeit der Handschrift", das ist „Konsequenz" und hat gemeint, darunter sei „Gleichmässigkeit (Uniformität) der Handschriften" zu verstehen. Dass man in einer Schule einen einheitlichen Duktus verlangt, ist selbstverständlich; dass man einen solchen wohl auch für ein ganzes Land fordert, ist erklärlich, da die Lehrer und auch viele Schüler öfter die Schulen wechseln.

**) Im allgemeinen kann man Dietleins (Wegweiser S. 20) Forderungen zustimmen: „Der Schreibunterricht befähige die Schüler in einer den Anforderungen der Pädagogik und Didaktik streng entsprechenden, also in einer wahrhaft erziehenden und bildenden Weise dahin, dass sie die herkömmlichen und gebräuchlichen, in ihren Elementen geistig klar aufgefassten Schriftzeichen für den Gedankenausdruck, einzeln und verbunden kennen und verstehen, und in deutlichen, gefälligen und angenehmen Formen geläufig, sicher und schnell versichtlichen lernen, und zwar mit stets gegenwärtiger Vorstellung und klarem Bewusstsein des die Schriftzeichen erfüllenden Inhalts."

als zwei — deutsche Kurrent- und lateinische Kursivschrift nebst den Ziffern — wird die Volksschule nur bei Ausnahmeverhältnissen Zeit haben. Es würde für sie schon eine Schriftart genügen, wenn in Deutschland nicht zwei allgemein gebräuchlich wären. Welcher von beiden die Volksschule vorläufig noch den Vorzug zu geben hat, ist zweifellos, da die grosse Mehrzahl des Volkes sich noch der deutschen Kurrent bedient. (Welcher „Duktus“ derselben der schönste sei, wird wohl so lange unentschieden bleiben, als der Geschmack noch verschieden ist. „Die Gosky-Henzesche deutsche Preis-National-Handschrift“ ist ebenso wenig als solche anerkannt worden, als andere „National-Handschriften“.) Wenn man aber berücksichtigt, dass durch den Schreibunterricht der Schönheitssinn der Schüler gebildet werden soll, so verdient ganz besondere Berücksichtigung die lateinische (englische) Kursivschrift, „bei welcher bekanntlich das Oval vorherrscht, und die deshalb in bezug auf ihre wirklich schönen Formen, auf ihre Abrundung und Geschmeidigkeit der Schriftzüge und ihrer besonderen Eignung zu Verzierungen, Titeln usw. wegen, unsere Schrift und die aller Nationen übertrifft.“ *)

---

*) Die Frage, welcher Schriftart der Vorzug zu geben sei, ist sehr lebhaft erörtert worden. Sowohl die deutsche als die lateinische haben beredte Verteidiger aufzuweisen. Die Verteidiger der deutschen Schrift behaupten: „Die deutsche Kurrentschrift ist Nationalschrift, in der sich der Typus unserer Nation abspiegelt. Ihr Charakter ist Festigkeit, Bestimmtheit, Schärfe und Deutlichkeit; nicht ein grossartiger Handel und Wandel hat sie bedingt, gebildet und geformt, sondern vielmehr das tiefe Studium der Wissenschaften und Künste.“ — Dagegen sagt Jakob Grimm (Deutsche Grammatik, Einleitung S. 26): „Es geschieht ohne vernünftigen Grund, dass man diese verdorbene Schrift, wie sie zur Zeit der erfundenen Druckerei sich gerade gebildet hatte, eine gotische oder deutsche nennt. Die Goten waren längst ausgestorben, und ausser in deutschen Handschriften und Drucken herrschte die scharfeckige Buchstabenform ebenso in allen lateinischen, französischen, italienischen, slavischen. Nachdem die meisten übrigen Nationen in Europa zu der edleren und gefälligeren Gestalt der Schrift zurückgekehrt sind, hat sich unter uns, zum Teil auch noch den Dänen, Schweden, Finnen, Lithauern, Wenden und Böhmen jenes verzerrte Alphabet für die Schrift und den Druck einheimischer Sprache im Gegensatz zur lateinischen behauptet: es könnte mit gleichem Fug z. B. das böhmische wie das deutsche heissen und darf durchaus nicht für eine organische Modifikation der lateinischen Schrift zum Behuf der deutschen Sprache gelten. — Nicht genug, dass diese Schrift das Auge beleidigt, Schreiben und Druck mühsamer macht, sie hindert auch die Verbreitung unserer Literatur im Auslande.“ — Es ist sehr möglich, dass die lateinische Schrift schliesslich die deutsche wieder verdrängt. Viele wissenschaftliche Werke werden bereits mit lateinischen Lettern gedruckt, und fast jedes Schriftstück des vielschreibenden Kaufmannstandes zeigt zwischen der deutschen Kurrent auch lateinische Charaktere, die sich bei dem regen Verkehr mit Engländern und Franzosen allmählich eingeschlichen haben. Im Jahre 1860 wurden nur $21^3/_4\%$ aller Erzeugnisse des deutschen Buchhandels in Antiqua gedruckt, im Jahre 1898 aber $40^1/_2\%$! (W. Schubert, Neue Bahnen 1906. Dezemberheft.) „Drei Genien sind vereinigt uns das Bessere zu bringen: der Genius der pädagogischen Wissenschaft, der Genius der kalligraphischen Kunst und endlich der klugäugige Genius des praktischen Lebens.“ (Hirsche, Rhein-Blätter 1872, S. 147.)

4. Insofern die Buchstabenformen der eigentliche Gegenstand des Schönschreibunterrichts sind, ist der Stoff für mehrere Schuljahre teilweise derselbe, nur wird man in jedem Schuljahr vollkommenere Formen verlangen. Ausser den Buchstabenformen ist aber auch noch ein anderer Schreibstoff in Erwägung zu ziehen; denn die Buchstaben werden ja nicht nur einzeln geübt, sondern auch mit andern zusammengestellt. Sinnlose Buchstabenverbindungen wird man dabei möglichst vermeiden. Je weiter der Unterricht fortschreitet, desto mehr Übungswörter stehen zur Verfügung. Welchen Gebieten soll dann der Übungsstoff entlehnt werden? Manchem Schreiblehrer macht diese Frage wenig Kummer: er meint, die „genetische“ oder alphabetische Folge der Buchstaben sei allein zu berücksichtigen; heute wird geschrieben: „Morgenstunde hat Gold im Munde“, morgen: „Nürnberg ist eine Stadt in Bayern“. Wir meinen, dass die Konzentrationsidee auch hier leitend sein kann und soll. Zweckmässig wird man also den Schreibstoff, und zwar immer für eine längere Zeit, einem andern, gleichzeitig behandelten Unterrichtsgegenstand entnehmen. Das nächste Anrecht auf Berücksichtigung hat wohl der Sprachunterricht. Der Schönschreibunterricht wird deshalb Rücksicht nehmen auf das Lautieren, Buchstabieren und Lesen, auf die Rechtschreib-, Zeichensetzungs-, Wort-, Satz- und Aufsatzlehre.*) Alle diese verwandten Lehrgegenstände kann er unterstützen, fördern und ergänzen. In höhern Klassen eignen sich als Schreibstoff besonders die sogenannten Geschäftsaufsätze, die eine bestimmte Form verlangen (Briefe, Quittungen, Rechnungen). Ausserdem können in den letzten Schuljahren auch die Reinschriften der deutschen Arbeiten zugleich die Übungen im Schönschreiben sein.

Wenn auf diese Weise der Schreibunterricht den andern Unterricht unterstützt, so kann und muss er von diesem denselben Dienst verlangen; sonst ist er zum grossen Teil zwecklos.**) Wo

*) Es ist durchaus nicht nötig, dass der einzuübende Buchstabe der Anfangsbuchstabe der zu schreibenden Wörter oder Sätze ist; er soll nur eine hervorragende Stelle in denselben einnehmen. Nicht nach den Anfangsbuchstaben sollen die Wörtergruppen gebildet werden, sondern nach ihren orthographischen Eigentümlichkeiten oder ihrem Inhalt. (Vergleiche „Deutscher Unterricht“, dritte bis fünfte formale Unterrichtsstufe.) Es ist ferner auch nicht nötig, das Wort „genetisch“ strengstens zu nehmen, besonders nicht in spätern Schuljahren, wenn das Alphabet in den vorhergehenden schon ein- oder mehreremale durchgenommen worden ist; man hat sonst für die ersten Buchstabenfamilien äusserst wenig, für die letzten überflüssig viel Schreibstoff zur Verfügung.

**) Vergleiche hierzu den sehr beherzigenswerten Artikel im Evang. Schulblatt (1882 Seite 371). Dort heisst es: „Acht Jahre lang besuchen die Kinder die Schule und fast vom ersten Tage an wird im Durchschnitt täglich wenigstens eine Stunde geschrieben, macht in acht Jahren rund 2000 Stunden! Und welches ist das Resultat? Man besehe einmal die Leistungen genau, aber nicht bloss die trügerischen Scheinleistungen, nicht bloss das, was in die Schönschreib- und Aufsatzhefte gezeichnet zu werden pflegt, sondern auch das, was der Schüler für sich schreibt, das, was ausserhalb des Lobes und Tadels, ausserhalb der Kontrolle des Lehrers steht, das, was keine Parade mitzumachen braucht; ja, man sehe daraufhin nur einmal seine eigene Handschrift an. — Welches ist nun aber die Ursache solcher geringen Resultate der ungeheuren Übungen?

mehrere Lehrer in einer Klasse beschäftigt sind, wird das leider nicht immer berücksichtigt! Die Forderung muss aber lauten: Alle schriftlichen Arbeiten (selbst das schriftliche Rechnen) sind auch der Beurteilung nach der kalligraphischen Seite hin unterworfen. „In Schulen wo ein besonderer Schreiblehrer für alle Klassen angestellt ist, müsste daher demselben das vollste Recht der Einsichtnahme, Beurteilung und Korrektur aller Hefte zustehen, wenn anders das in den untern Klassen mühsam Erworbene nicht in den obern wieder gänzlich verloren gehen soll."

5. Verteilung des Unterrichtsstoffs auf acht Schuljahre:

I. Schuljahr. Die Schreibübungen schliessen sich an die Leseübungen an. Besondere Stunden für das Schönschreiben gibt es noch nicht.

II. Schuljahr. Beginn der Schreibübungen mit Feder und Tinte. Das kleine und grosse deutsche Alphabet.*) (Wöchentlich zwei Stunden.) Wörter möglichst der 4. Stufe des deutschen Unterrichts entnommen.

III. Schuljahr. Das kleine und grosse deutsche Alphabet. Ziffern. (Wöchentlich zwei Stunden.) Wörtergruppen aus dem deutschen Unterricht. (Hauptziel für das 2. und 3. Schuljahr: Übung im Gebrauch von Feder und Tinte, saubere Führung der Schreibhefte.)

IV. Schuljahr. Das kleine und grosse deutsche Alphabet. (Wöchentlich zwei Stunden.) Wörtergruppen und kleine Sätze. Fehlerhaft oder schlecht geschriebene Buchstaben werden nochmals gründlich gelehrt und geübt wie im dritten Schuljahr. — Die ersten Familien des englischen Alphabets. Ziffern.

V. Schuljahr. Das deutsche Alphabet wie im vierten Schuljahr. Das englische Alphabet. (Wöchentlich zwei Stunden, deutsche und englische Schrift wechseln ab.)

VI. Schuljahr. Übungen in beiden Schriftarten abwechselnd. Wörtergruppen, Sätze. Dabei, so oft nötig, Wiederholung der Buchstabenelemente und Verbesserung schlecht geschriebener Buchstaben. (Wöchentlich zwei Stunden.)

Ist vielleicht das Schreiben eine so überaus schwere Kunst? Oder kommt vielleicht das Ästhetich-Geometrische der Formen und Züge nicht genügend zur Anschauung und Übung? — Die Ursachen des Übels liegen zunächst darin, dass man Wissen und Handeln, Kenntnis der richtigen und guten Formen und beständiges Schreiben diesen erkannten idealen Formen gemäss nicht stets und überall in Einklang zu bringen bestrebt ist, darin, dass man zweierlei Schreibunterricht betreibt, oder doch wenigstens zweierlei Schreiben duldet: ein Schönschreiben nach idealen, mustergiltigen Formen und ein Schlechtschreiben, Kladdeschreiben oder doch wenigstens ein nachlässig-gleichgiltiges Schreiben, das bald mehr, bald weniger jedem ästhetischen Ideal Hohn spricht; darin, dass wir in der Schönschreibstunde oft kaum wissen, wie wir die Buchstaben beschnörkeln und ausputzen lassen wollen und bei dem Schreiben in das Aufsatzheft, in das Diarium und auf die Schiefertafel wenig oder gar kein achtgeben auf die Formrichtigkeit der Buchstaben."

*) Kleine und grosse Buchstaben derselben Familie werden zusammen geübt; das grosse Alphabet also nicht erst nach Beendigung des kleinen.

VII. und VIII. Schuljahr. Grössere Sätze. (Inhalt längere Zeit hindurch einem Unterrichtsgegenstand entnommen.) Reinschriften, Briefaufschriften und andere Postsachen, Geschäftsaufsätze. (Lassen die Verhältnisse es wünschenswert erscheinen, so können die bessern Schreiber noch eine andere Schriftart, z. B. die Rundschrift erlernen.)

2. Die Bearbeitung des Stoffs

Wie andere Unterrichtsfächer, hat auch der Schreibunterricht eine grössere Anzahl sogenannter „Methoden" aufzuweisen. So führt C. Hey, („Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts", herausgegeben von C. Kehr, B. 2) folgende Methoden auf: das mechanische Verfahren, die genetische Methode, die Linearmethode, die Carstairsche Methode, die Taktschreibmethode, die stigmographische, die Oliviersche, die Denzelsche, die Grasersche, die Lehmannsche, die Demetersche, die Überzieh-Methode, die Schmittsche, Wiedemannsche, Bunzelsche oder pantachy-kalligraphische Methode. Er hat damit aber nur die bekanntesten genannt; denn noch viele andere Schreiblehrer haben ihr Verfahren als eine besondere „Methode" angesehen und manchmal recht marktschreierisch bekannt gegeben. Uns interessieren hauptsächlich nur das mechanische und das genetische Verfahren, weil jenes den Schreibunterricht der alten, dieses den der neuern Zeit charakterisiert. Das mechanische Verfahren bestand in einem stummen Vor- und Nachmachen. Nachdem die Schreibhefte ausgeteilt waren, malten die Schüler nach Vorschriften, die entweder auf Papierstreifen oder gleich ins Heft gedruckt, im glücklichsten Falle an die Wandtafel geschrieben waren, die Buchstaben oder Wörter nach, so gut sie eben konnten. Von einer Zerlegung, Beschreibung und Auffassung der Buchstabenformen war dabei keine Rede. Der Unterricht war meist Einzelunterricht; der eine Schüler schrieb schnell, der andere langsam, der eine weitläufig, der andere eng, der eine dies, der andere jenes. Die Arbeit des Lehreres bestand hauptsächlich im Überwachen des Austeilens der Hefte und der Vorschriften, vielleicht auch im Anschreiben der letztern, in allgemeinen Ermahnungen, wie: „gebt euch rechte Mühe! Seht die Vorschrift genau an! Schreibt recht langsam!" Hatte ein Schüler eine Seite voll geschrieben, so zeigte er sie dem Lehrer, der sein Urteil darüber abgab, vielleicht auch einige falsch geschriebene Buchstaben verbesserte. Den Schreibanfängern musste wohl auch „die Hand" geführt werden. Die Schreibstunde wurde vielfach als willkommene Erholungsstunde angesehen, eine Auffassung, der man bei Laien auch noch heute begegnet. Kellner durfte deshalb sagen (Aphorismen 62): „Es gibt keinen trostloseren Unterricht in unsern Volksschulen, als den nach dem gewöhnlichen Mechanismus erteilten Unterricht im Schönschreiben."

Dieser Zustand des Schreibunterrichts kann als überwunden bezeichnet werden; die Schreiblehrer huldigen jetzt wohl alle der „genetischen Methode". Sie ist durchaus nicht eine Entdeckung der Neuzeit; denn als Vater derselben wird kein Geringerer als Albrecht Dürer (Vnderweysung der messung mit dem zirkel und dem richtscheyt.

Nürnberg. 1538) angegeben. Das Wesen dieser „Methode“ besteht in folgendem: Alle Schriftzeichen werden in ihre Elemente (Grundzüge) zerlegt, diese gelangen erst einzeln, dann auch in ihren Zusammensetzungen zur Einübung. Die Reihenfolge wird bestimmt durch die Einfachheit und „Ableitung“ der Buchstaben. Hauptsache ist die klare Erkenntnis der Schriftelemente, sie bietet dem Schreibunterricht die naturgemässe, sichere Grundlage. „Bevor der Schüler einen Buchstaben schreibt, soll er eine vollkommen klare Vorstellung von demselben haben, die gewonnen wird durch gründliche Anschauung und scharfe Auffassung der Elemente.“

Der Grundgedanke der „genetischen Methode“ ist ohne Zweifel richtig. Ein Eingehen auf die Elemente — hier also auf die Schriftelemente — kann bei keinem methodischen Unterricht entbehrt werden. Der Schreiblehrer muss mit denselben selbstverständlich vollkommen vertraut sein. Wir geben hier zunächst eine Übersicht derselben und schliessen uns bei ihrer Benennung meist der weit verbreiteten Schrift von Dietlein (s. Literatur) an.

A. Die Grundzüge und Buchstabenformen

Sowohl beim kleinen als beim grossen Alphabet der Schreibschrift treten vier Elemente — Grundzüge — auf, die für die Schrift wesentlich sind, nämlich: Grundstrich, Keilstrich, Oval rechts und Oval links (beim kleinen Alphabet); Oval rechts und Oval links, F-Zug und U-Zug (beim grossen Alphabet). (Die einfache Antiqua kommt mit zwei Elementen aus: dem Grundstrich oder Stab und dem Halboval.) Die Grundzüge sind aber nicht geometrisch konstruiert und nicht in allen Buchstaben von gleicher Grösse und gleicher Form; auch stehen sie in der gebräuchlichen Schrift nicht unvermittelt nebeneinander, sondern sind durch weitere Züge (Anstriche, Aufstriche) miteinander verbunden. Ferner tritt in der Schrift noch der Punkt auf, welcher das i auszeichnet. (Auch den Schleifenpunkt kann man noch besonders nennen).

Vom geometrischen Gesichtspunkt könnte man alle Schriftelemente, die wir in der Volksschule unbedenklich sämtlich „Grundzüge“ nennen, in drei Gruppen bringen:

1. Punkte.
2. Gerade und fast gerade Linien.
   a) Die wagerechte Linie.
   b) Schräge Linien.
      aa) Aufstriche: 1. Der kurze Aufstrich. (In der englischen Kurrent viel steiler als in der deutschen. In jener kommt noch dazu der Aufstrich mit angehängtem Punkt: *c*-Anstrich, und mit angehängtem Häkchen: *e*-Anstrich.)
      2. Der lange Aufstrich (Anstrich), der beim Schreiben nach links oder rechts gebogen wird.
      bb) Abstriche: 1. Der kurze Abstrich (Grundstrich).
      2. Der lange Abstrich (nur in der englichen Kurrent).

3. Der zugespitzte Abstrich (verkehrte Keilstrich).
4. Der verstärkte Abstrich (Keilstrich).
5. Der linke und rechte Schleifenstrich.
6. Der feine Abstrich (nur Verbindungslinie im *z* des englichen Alphabets).

3. Gebogene Linien (Teile des Ovals).
 a) Teile des einfachen (schrägstehenden) Ovals.
  aa) Das Oval ist von oben nach unten in zwei gleiche Teile geschieden: linker und rechter Seitenbogen oder Halboval links und rechts. (Manche Schreiblehrer lassen durch Verbindung mit einem Anstrich die linke und rechte Schleife, und durch Zusammenziehung derselben den linken und rechten Schleifenpunkt entstehen. Die meisten Handschriften haben aber eine viel flachere Schleife.
  bb) Das Oval ist wagrecht in zwei gleiche Teile geschieden: oberer und unterer Halbbogen. (Durch Ansetzen eines Aufstriches mit einer Verbindungslinie entsteht der obere und untere Schleifenpunkt, der aber, wie bereits erwähnt, auch von den Seitenbögen abgeleitet werden kann. (Welche Ableituug den Schülern vorzuführen ist, ergibt sich aus den für die Schule massgebenden Musterformen.)
 b) Teile des zusammengesetzten Ovals.
  aa) Zwei aneinander stossende Ovale beginnen und endigen in gleicher Höhe. Geht man aus dem ersten (rechts herum) in das zweite über, so entsteht die Schlangenlinie (U-Zug); geht man aus dem zweiten (links herum) in die erste über, so erhält man die Flammenlinie (F-Zug).
  bb) Das zweite Oval steht höher als das erste. (Man stellt das zweite rechts so an das erste, dass es bis zum obern Drittel oder Viertel desselben herunterreicht.) Geht man aus dem untern in das obere (rechts herum), so entsteht die tiefe Wellenlinie (oder kurze Schlangenlinie). Legt man zwei flache Ovale aufeinander, so erhält man beim Übergang aus dem einen in das andere die flache Wellenlinie.

Ausdrücklich sei bemerkt: die Form der Grundzüge ergibt sich aus den Buchstaben in Musteralphabeten; nicht aber werden die Buchstaben nach den angenommenen, geometrisch bestimmten und beschriebenen Elementen umgeformt. Ein mit geometrischer Genauigkeit konstruiertes Alphabet macht den Eindruck eines gekünstelten und kann auch nicht als historisch berechtigt nachgewiesen werden. (Wir verwerfen deshalb auch das Einzwängen aller Buchstaben in ein Quadratnetz, wie es z. B. Zschille durchgeführt hat, und wie es auch in neuern Schreibheften noch manchmal auftaucht.)

Zu den einzelnen Grundzügen sei noch folgendes bemerkt:

1. Der Punkt. Er soll stets mit einem Druck der richtig gehaltenen Feder ausgeführt werden; (dabei nicht „ringeln!") Seine Stelle ist ein Drittel der Grundstrichslänge genau über dem Grundstrich. Gesetzt wird er erst nach Vollendung des Buchstabens bezw. Wortes.

2. Der kurze Aufstrich. Er wird von manchen Schreiblehrern mit dem Handgelenk ausgeführt. Die Hand ermüdet aber weniger, wenn er (ebenso der lange) mit Fingerbewegung ausgeführt wird. Es ist darauf zu achten, dass er im deutschen Kurrent immer eine gerade Linie ist; im englischen wird er steiler und erhält eine leise Einbiegung nach rechts.

3. Der lange Aufstrich. Er steht viel steiler als der kurze und erhält eine leise Einbiegung nach innen oder nach aussen.

4. Der kurze Abstrich oder Grundstrich. Er ist in der deutschen Kurrent durchweg gerade und von gleicher Stärke, muss deshalb mit ganz gleichmässigem Druck ausgeführt werden; mit dem Aufstrich muss er oben und unten einen spitzen Winkel bilden und darf nie in demselben herabgehen. (Leider sind das für viele Schüler schon recht schwere Anforderungen. Unsere Musterschriften halten aber noch daran fest.) Anders erscheint er in der englischen Kurrent. Hier geht er bis über die Hälfte wieder im Aufstrich herab; ausserdem erhält er einen gebogenen Fuss (beim i und u) oder einen gebogenen Ansatz (beim n, m, r usw.), oder auch einen solchen Fuss und Ansatz zugleich (beim p, v usw.). Dadurch wird er einem halben Seitenbogen oder der Schlangenlinie so ähnlich, dass er von Einigen (z. B. von Dietlein) von dem Oval abgeleitet wird. Die Umbiegungen besitzen aber nicht die Breite und Rundung derselben. Der kurze Abstrich in seiner verschiedenen Gestalt charakterisiert die beiden genannten Schriftarten. In der englischen Schrift ist besonders noch darauf zu sehen, dass er oben nicht umgebogen oder spitz wird und im Ansatz keine zu grosse Rundung erhält, wodurch er einem Seitenbogen oder untern Halbbogen ähnlich wird. (Um diese Fehler zu vermeiden, lässt man bei der Einübung nach dem Aufstrich absetzen — was in der deutschen Kurrent nicht erlaubt ist — oben mit gehörigem Fingerdruck gleich wieder einsetzen und die Grundstriche in Verbindung, eng an einander gestellt und genau im Abstrich herabgehend, üben.)

5. Der lange Abstrich. Er kommt nur in der englischen Kurrent und zwar ohne und mit gebogenem untern Ansatz vor (in den Bubstaben t, l, b, q, d usw.). Da dieser Zug der Flüchtigkeit der Schrift wenig günstig ist und der Schreibschrift auch den Eindruck der Leichtigkeit nimmt, so haben ihn viele Kalligraphen (bis auf die Buchstaben d und t) beseitigt und durch eine schmale linke Schleife oder einen verstärkten Abstrich ersetzt (l, b, h, q, p).

6. Der zugespitzte Abstrich. Für Anfänger ist er gewöhnlich etwas schwer; wenn sie aber gelernt haben, die Feder schnell vom Blatte abzuziehen, so wird die Zuspitzung gelingen.

7. Der verstärkte Abstrich. (Keilstrich.) Derselbe kommt vor kurz, halblang und ganz lang. Oben fängt er ganz fein an und endet mit Grundstrichbreite — nicht breiter.

8. Von dem vorstehend genannten Strich leiten einige Schreiblehrer direkt den rechten Schleifenstrich ab (und, um konsequent zu sein, wohl auch den linken). Der dadurch geschaffene Duktus, an manchen Orten unter dem Namen „Keilschrift" bekannt, erhält etwas recht Steifes und Eckiges. Wir leiten die Schleifenstriche ab von einem doppelt zugespitzten Abstrich, der eine leise Biegung nach links oder rechts erhält. (Man teile ihn zunächst in zwei Hälften, die man unter einander schreibt.)

Die Schleifen dürfen weder zu schlank noch zu voll sein; bei der linken (obern) ist besonders darauf zu achten, dass der Schleifenstrich nicht zu viel Rundung erhält. (Schreibregel: Schleifenstrich nahe am Aufstrich herab! Wo der Aufstrich den Schleifenstrich zu durchschneiden hat, wird im Liniennetz durch die untere und obere Grundlinie angegeben.) (Die Schleifenpunkte lässt man bei der Einübung zunächst als wirkliche kleine Schleifen erscheinen; die Füllung erfolgt bei der richtigen Grösse schon von selbst.)

9. Der feine Abstrich. Da er streng genommen kein Grundzug, sondern nur eine Verbindungslinie (beim z und Z) ist, flüchtig und fein geschrieben wird, darf er beim Taktschreiben nicht betont werden.

Alle Abstriche sind durch Finger-, nicht durch Armbewegung herzustellen. (Dabei darf nicht zwei- oder mehrmal gestrichen werden. Beim Schreiben in ein Liniennetz sind die Abstriche, so oft es möglich ist, an die Richtungslinien zu stellen.)

10. Der rechte und linke Seitenbogen. Der linke tritt in zweifacher Gestalt auf: als grosser (O) und kleiner (o); der rechte in dreifacher Gestalt: als grosser (S), kleiner (v) und halbgrosser (f, w). Die Bogen erfordern sehr viel Übung, nicht allein damit die Form überhaupt eine gute wird, sondern weil es den Schülern gewöhnlich schwer fällt, den Druck richtig zu verteilen und die Biegungen rein und schwach auszuziehen. (Der linke Seitenbogen wird anfangs gewöhnlich oben oder unten stark und mit einer kreisrunden, statt ovalen Biegung geschrieben. Beim kleinen Seitenbogen muss man am Aufstriche bis zur Hälfte zurückgehen, darf aber nicht erst da mit dem Druck beginnen. Beim f und K wird der Seitenbogen häufig zu weit nach rechts gezogen.)

Hierher gehören auch die Vorschwünge oder Anschwünge, von welchen in der Volksschule ein sehr mässiger Gebrauch zu machen ist. Viele Kalligraphen geben ihnen eine andere Lage als den Hauptzügen; leichter auszuführen sind sie zwar in gleicher Lage mit den Hauptzügen, werden dann aber häufig so stark wie Seitenbogen geschrieben. (Im deutschen Alphabet ist nur bei den Buchstaben E, L, B und H ein Anschwung angezeigt.)

11. Der untere Halbbogen. Er kommt in manchen Mustern vor beim u, t, f, r, T, E, S, P, C, K r (und s). Wenn er nicht in den langen Aufstrich übergeht, sollen seine beiden Schenkel gleiche Höhe haben; beim u hat der linke Teil gleiche Lage mit dem ersten Grundstrich, der rechte darf nicht weiter als der zweite Grundstrich reichen. In andern Mustern ist statt des untern Halbbogens ein kleiner linker Seitenbogen (z. B. beim u) oder der linke Schleifenpunkt (z. B. beim t)

angewandt. (Manche Schreiblehrer gebrauchen auch einen kurzen Abstrich mit angehängtem Aufstrich; uns will dieser Haken nicht gefallen.)

12. Die Schlangenlinie. Sie wird häufig zu sehr gebogen und erhält den Druck zu weit unten. (Man übe sie zuerst in zwei Hälften, damit der Druck gleichmässig verteilt wird.)

13. Die Flammenlinie (Schönheitslinie). Sie setzt Formensinn und Gewandtheit in Handgelenk und Fingerbewegungen voraus. Stellt man sie an eine Richtungslinie, so muss sie dieselbe so durchschneiden, dass rechts und links gleiche Teile liegen. Von Anfängern im Schreiben wird sie bald zu wenig, bald zu stark gebogen, zu steil gestellt und an der unrechten Stelle verstärkt. (Man übe sie ebenfalls in zwei Hälften.)

14. Die tiefe Wellenlinie (D, T usw.). Sie wird auch als kurze Schlangenlinie angesehen, darf aber dann nicht zu lang werden. Hauptsächlich wird gegen die richtige Lage derselben gefehlt. (Wir stellen sie in der Volksschule zur Schlangenlinie, damit sie nicht mit der flachen Wellenlinie verwechselt wird.)

15. Die flache Wellenlinie (C, L, V). Sie wird ganz ohne Druck mit der rechten Spitze der Feder geschrieben. Man hat darauf zu achten, dass dabei die Feder nicht gedreht wird und die Welle sich nur wenig über die Grundlinie erhebt.

Es braucht wohl kaum bemerkt zu werden, dass diese Grundzüge nicht auf einmal und systematisch dem Schüler zu bieten sind, sondern nach und nach (aber wenn nötig alljährlich), wie es der eben zu behandelnde Buchstabe fordert.

B. Die Buchstabengruppen

Ordnen wir die Buchstaben nach ihren wesentlichen Grundzügen, so erhalten wir folgende Gruppen oder Familien:

a) Das deutsche Alphabet:

I. Gruppe des Grundstrichs: i, n, m, e, ü, u.
II. Gruppe des Keilstrichs: t, ſ, f.
III. Gruppe des linken Schleifenstrichs: l, b, E.
IV. Gruppe des rechten Schleifenstrichs: j, h, ch, H, r.
V. Gruppe des linken Seitenbogens: O, Q, A, Ä, c, o, ö, a, ä, q, G, g, d, x, (p).
VI. Gruppe des rechten Seitenbogens: S, s, B, W, v, w, Z, z, y, P, k, N, M, X.
VII. Gruppe der Schlangenlinie (mit Einschluss der Tiefwellenlinie): U, Y, R, Q, D, T, St, J, (j).
VIII. Gruppe der Flammenlinie (mit Einschluss der flachen Wellenlinie): I, C, L, V, K, (p) ß.

b) Das englische (lateinische) Alphabet:

I. Gruppe des Grundstrichs:
a) mit gebogenem Fuss: i, u, ü, t, f, j, (l, b);
b) mit gebogenem Ansatz: n, m, v, w, r, (h, p, z, y).

II. Gruppe des linken Seitenbogens: C, O, c, e, o, a, d, q, g, E, G, A, (N, M).
III. Gruppe des rechten Seitenbogens: X, x.
IV. Gruppe der Schlangenlinie: U, Y, Z, (z, y, h, p, k), Q, V, W, (v, w).
V. Gruppe der Flammenlinie: S, s, I, T, F, P, L, B, R, A, D, H, K, (V, W, N, M).

Je nach der Wahl einiger Formen, ergibt sich eine etwas andere Zuerteilung.

Bemerkungen über einige Formen:

Es ist von Wichtigkeit, bei der Besprechung und Einübung eines Buchstabens besonders die Teile desselben zu berücksichtigen, die am häufigsten falsch ausgeführt werden. Deshalb folgen einige Bemerkungen über einige Buchstaben.

1. Das kleine deutsche Alphabet

a) i, n, m, e, ü, u.

Der Punkt über dem i steht oft nicht genau in der Richtung des Grundstrichs, hat auch nicht die richtige Entfernung (ein Drittel der Grundstrichhöhe) von demselben. Das ist auch von den Strichen beim ü und dem Bogen beim u zu bemerken; ausserdem steht beim ü der erste zugespitzte Abstrich häufig nicht über dem ersten Grundstrich. Das n wird oft zu breit gezogen (Regel: so breit als hoch), und beim m haben die drei Grundstriche nicht gleiche Entfernung voneinander.*) Das e fällt bald zu schmal, bald zu breit aus (Regel: ein Drittel der Grundstrichlänge = dem Abstand der beiden Grundstriche). Den zweiten Grundstrich kleiner als den ersten zu machen, liegt kein Grund vor.

b) t, ſ, f, l, b, j, h, ch, r.

Der linke Schleifenpunkt beim t und ſ darf nicht auf der Linie aufstehen (wenn in Doppellinien geschrieben wird, hat er genau zwischen den beiden Grundlinien seinen Platz) und darf nicht links über den Aufstrich hinausreichen. Der Schleifenstrich erhält leicht den Druck zu weit unten und zu starke Biegung. Die obere Schleife wird gewöhnlich zu flach geschrieben, bei der untern zieht man unten leicht zu weit nach links. Die Durchschnittspunkte aller Schleifen werden von den beiden Doppellinien angegeben. Das c erhält beim ch die Form eines i ohne Punkt. (Man schreibe z. B. beim ſch das c mit einem linken Seitenbogen, um den Grund dieser Abänderung des c einzusehen. Beim ck kann es in beiden Formen auftreten, ohne dass es den Parallelismus stört.) Recht häufig wird das c zu nahe an das h gerückt. Der erste Abstrich des r ist ein halber Schleifenstrich; man halte auf gleichlaufende Striche und kräftigen Schleifenpunkt und Bogen.

---

*) Die Strich-Entfernungen werden immer mit der Höhe des Grundstrichs gemessen. Z. B. n: Der Abstand der beiden Grundstriche = Grundstrichshöhe.

c) d, c, o, a, ä, q, g, x, (p).

Am d wird der Kopf vielmals zu lang und flach, wohl auch eckig. Die Verlängerung des Kopfes zum Zweck der Verbindung mit dem nachfolgenden Buchstaben ist in Volksschulen nicht zu empfehlen; es entsteht gewöhnlich eine Missgestalt, die Ähnlichkeit mit einem cl hat; (nur dt geht an).

Bei den Buchstaben o, a usw. halte man fest darauf, dass der linke Schleifenpunkt recht kräftig geschrieben wird, weil er sonst in der Schnellschrift gewöhnlich ganz verschwindet; auch muss beim a, q und g die letzte Hälfte des Buchstabens genau die Höhe der ersten Hälfte erreichen. Das p findet man vielfach in diese Gruppe eingereiht. Es gehört zu den schwerern Formen und hat sich deshalb viele Umänderungen gefallen lassen müssen. Die von Herzsprung eingeführte und auch in die Henze-Goskysche „Nationationlschrift" übergegangene Form (nach welcher das p mit rechtem Seitenbogen beginnt) will vielen Schreiblehrern nicht gefallen. Wir haben auch nicht gefunden, dass sie leichter sei, als die mit linkem Seitenbogen. Bei dieser muss die rechte Schleife aus dem rechten Seitenbogen (oder noch besser von der Flammenlinie) abgeleitet werden, sonst wird sie zu steif. (Wir stellen das p deshalb in die nächste Gruppe ein.) Die Verbindungslinie zum Abstrich der Schleife muss den linken Seitenbogen unten durchschneiden noch vor der Stelle, wo er aufwärts umgebogen ist. Das gilt auch beim x, bei dem noch zu beachten ist, dass alle drei Bogen parallel laufen müssen.

d) k, s, v, w, y, z, (p), ß.

Beim k wird der rechte Seitenbogen sehr häufig zu hoch angesetzt; auch erhält er sehr häufig oft den Druck zu weit oben und geht zu weit nach rechts. (Regel: in der Mitte ansetzen und bis dreiviertel in die Höhe gehen.) Seine Entfernung vom verstärkten Abstrich beträgt nur Grundstrichhöhe. Bei v und w findet man häufig den halben Schleifenstrich oder zugespitzten Abstrich mit dem Grundstrich verwechselt, auch trifft der rechte Seitenbogen vielfach nicht genau in den Schleifenpunkt. Das z wird oft durch die schlechte Ausführung des ersten Bogens verunstaltet; auch einen Buckel im untern Teil findet man nicht selten. Dieser wird vermieden, wenn oberer und unterer Bogen an eine Richtungslinie gelegt werden. Schiebt man zwischen ersten und zweiten Bogen einen feinen Schleifenpunkt ein, so wird die richtige Form leichter. Das ß gehört zu den schwierigsten Formen, deshalb ist auch viel an ihm herumgestaltet worden. Die Einen sehen es als eine Zusammenziehung von ſ und s, die Andern von ſ und z an. Die erste Ansicht führt zu ebenso falsche Meinungen über seine Bedeutung als die zweite; denn ß steht ja nicht immer für ſſ. Wir halten als Form für das ß die Zusammensetzung aus ſ und einem richtigen z empfehlenswert, weil die andere gebräuchliche Form von jüngern Schülern selten richtig ausgeführt wird.

2. Das grosse deutsche Alphabet

a) O, Ö, A, Ä, Q, G, H, E.

Auf richtige Einübung des linken Seitenbogens kommt sehr viel an. Man lasse deshalb ausgiebig das ganze Oval üben. Die Form des hierher gehörigen Q (mit verstärktem Abstrich statt der Tiefwellenlinie) kann sich gerade keiner besondern Schönheit rühmen, wir ziehen die andere vor. In vielen Mustern wird das E mit linkem Seitenbogen geschrieben; der Druck im Hauptzug wird dann leicht zu hoch gelegt, wodurch der Buchstabe zu starke Krümmung erhält. Die Form mit langem Schleifenstrich (statt mit Seitenbogen) gelingt leichter.

b) S, N, M, B, W, Y, P, Z, X.

Bei dieser Gruppe gibt es reichlich Gelegenheit, das Auge für den Parallelismus zu schärfen. Vielen Schülern will das M nicht gelingen, weil sie die richtige Entfernung des letzten Hauptzugs vom vorhergehenden nicht finden. Die öfter angegebene Regel: alle drei Striche haben gleiche Entfernung, veranlasst bei strenger Befolgung eine Entstellung des M. Beim P gelangt manchmal der rechte Seitenbogen nicht in die gleiche Höhe mit dem ersten Teil; auch kommen die beim f angemerkten Fehler vor. Vom Z gilt das vom z Gesagte, doch darf hier der Schleifenpunkt nicht auf die Linie fallen, sondern muss eine halbe Grundstrichslänge höher stehen.

c) U, R, O, D, T, I, (j).

Hierzu ist das Nötige bei den Grundzügen bereits angegeben worden. Besondere Aufmerksamkeit erfordert das R., bei welchem der kleine rechte Seitenbogen leicht so gross wird als die Schlangenlinie; diese wird auch öfter nicht parallel dem ersten Hauptzug und zu weit nach rechts gelegt. Die richtige Form gelingt eher, wenn man (wie beim z) einen kleinen Schleifenpunkt einschiebt.

d) F, J, C, L, V, K.

Die Flammenlinie muss sehr viel geübt werden. F und J werden unten zu wenig ausgeschweift (erhalten zu wenig Fuss), der Strich durch das F ist oft nicht wagrecht. Bei C, L und V wird anfangs gewöhnlich die flache Wellenlinie in eine tiefe Wellenlinie verwandelt. Das K gelingt nur nach und nach, es ist meist links und rechts von der Flammenlinie fehlerhaft; gewöhnlich liegt das daran, dass die Rundung von der Flammenlinie aufwärts gleich unten zu gross oder zu klein genommen wird und der Aufstrich dann gerade bleibt bis zum Durchschnitt der Flammenlinie. Der rechte Seitenbogen darf kein oberer Halbbogen werden. (Man lasse das K in ein Volloval schreiben oder aus einem solchen herstellen.)

3. Das kleine lateinische Alphabet

a) i, u, ü, t, f, j, l, b.

Das t wird in manchen Musteralphabeten eine halbe Grundstrichlänge kürzer als die andern Hochbuchstaben geschrieben; notwendig ist

diese Ausnahme durchaus nicht. Das f leitet man jetzt meist vom deutschen ſ ab. Lässt man die Buchstaben l und b mit langem Abstrich schreiben, so ist ganz besonders darauf zu achten, dass der Aufstrich recht steil und der Abstrich oben nicht spitz wird. Eine jetzt häufig zu findende Form ist der deutschen ähnlich, nur etwas schlanker.

b) n, m, v, w, r, h, p (z, y).

Die Schüler setzen hier beim zweiten Aufstrich gern mit der Feder ab, was nur beim p stattfinden darf; auch entfernt sich der zweite Aufstrich leicht zu weit oben oder bereits zu weit unten vom Abstrich. (Regel: Beginn der Entfernung beim zweiten Drittel des kurzen Abstrichs.) Beim z wird der feine Abstrich häufig zu stark oder als verstärkter Abstrich geschrieben. (Man zeige dem Schüler wie das z früher geschrieben wurde: oberer Zug, unterer Zug, dann erst die Verbindungslinie.) — Zu bemerken ist noch, dass bei z und y nicht der Abstrich mit gebogenem Ansatz und Fuss, sondern die kurze Schlangenlinie auftritt. Deshalb lässt man vorher das grosse Z und Y schreiben.

c) c, e, o, a, d, q, g.

Das hier auftretende kurze Oval kann auf mehrfache Weise dargegestellt werden. Am gebräuchlichsten sind wohl folgende zwei: a) Aufstrich, oben umgebogen (beim c dann Punkt, beim e Häkchen), abgesetzt, in der Mitte des Aufstrichs zum linken Seitenbogen wieder eingesetzt; b) kurzer Aufstrich (nur von halber Höhe der Grundbuchstaben) abgesetzt, in der Mitte der rechten Seite eingesetzt, Aufstrich linker Seitenbogen.

Das unter a) angegebene Verfahren ist der Schnellschrift nicht günstig. Wer es einhält, halte darauf, dass der Punkt beim c mit einem Druck gemacht wird und nicht oben in die Biegung, sondern in die rechte Seite des Ovals kommt. Bei der andern Verfahrungsweise wird gewöhnlich der kleine Aufstrich nicht steil genug gestellt.

d) k, x, s.

Beim k ist an das deutsche ℜ zu erinnern. Das ist ein ziemlich schwerer Buchstabe, der meist zu steif oder zu krumm ausfällt; deshalb lasse man anfangs bei der Einübung nach dem Aufstrich absetzen.

4. Das grosse lateinische Alphabet

a) C, O, Q, E, G, A (N, M).

Wählt man für das C die aus zwei sich schneidenden Ovalen bestehende Form, so erhält es leicht die Gestalt eines deutschen E; die Durchschneidung muss in der Mitte stattfinden. O und Q werden oft mit einem Aufstrich begonnen, was nicht gut aussieht. Wählt man die Form mit zwei linken Seitenbogen, so achte man darauf, dass der zweite (kleinere) genau die Richtung des ersten erhält und das Oval oben geschlossen wird. Beim E wird die obere Hälfte vielfach zu gross gemacht und die untere zu weit nach rechts oder links gestellt. Beim A (und allen Buchstaben mit dem linken Vorschwung) wird der Vorschwung

gern zu steil gestellt; man lasse deshalb vorher horizontal liegende Ovale üben. Auch der Aufstrich fällt bald zu gerade, bald zu gebogen aus. (In vielen Alphabeten sind N und M mit verstärktem Abstrich statt mit der Flammenlinie geschrieben; deshalb fügen wir sie hier an. Die Form ist nicht unschön und leichter als die andere. Der Abstrich hat beim N dann dieselbe Lage wie beim M, während man bei Anwendung der Flammenlinie etwas von der Richtung abweichen muss, wenn das N nicht auffallend schmale Form erhalten soll.)

b) X.

Hier bietet die Verbindungslinie der beiden Hauptteile die grössten Schwierigkeiten; sie kehrt auch beim H und K wieder. Man lasse sie (als steife Wellenlinie) fleissig allein üben. Sie muss den ersten Hauptzug der betreffenden Buchstaben in der Mitte durchschneiden, der zweite kann ein wenig höher getroffen werden.

c) U, Y, Z (V, W).

Schreibt man V und W in der hierher gehörigen Form, so ist besonders die Richtung und Biegung des letzten Aufstrichs zu beachten, damit im Ganzen ein Oval erkannt werden kann.

d) S, I, T, F, B, R, L, D, H, K (V, W, N, M).

Bei Ausführung der Wellenlinie über T und F wird die Feder von manchen Schülern gedreht, wodurch falscher Druck in die Linie kommt. P, B und R werden oft verunstaltet durch die Haube. Sieht man in ihr zwei verbundene rechte Seitenbogen, so müssen diese gleiche Höhe über der Grundlinie haben.

Das D gilt als Prüfstein über die Schreibgewandtheit des Schülers. Gewöhnlich geht die Verbindungslinie zu bald in die Höhe, oder sie entfernt sich zu weit von der Flammenlinie. Beide Fehler haben in einer falschen Beurteilung der Wellenlinie ihren Grund. Der Buchstabe muss sich fast ganz in ein Oval einschliessen lassen.

Das K ist in mehreren Formen gebräuchlich. Wird es in einem Zug geschrieben, so ist die Lage der steifen Wellenlinie viel zu üben, damit die zweite Flammenlinie und die Schlangenlinie die richtigen Verhältnisse erhalten können.

Die Ziffern und Interpunktionszeichen bestehen aus denselben Grundzügen wie die Buchstaben und werden in den Schreibstunden den betreffenden Gruppen eingeordnet.

C. Die methodischen Einheiten

1. Den Schreibstoff gliedern wir ebenso wie den andern Unterrichtsstoff in methodische Einheiten. Diese sind uns hier in den einzelnen Buchstaben gegeben. Man hat sich zwar gegen diese Auffassung gewandt; es wird sich aber zeigen, dass bei gründlicher Behandlung eines Buchstabens sämtliche fünf (formale) Stufen auftreten. Eigentlich sind schon die Grundzüge als methodische Einheiten anzusehen; da wir aber aus denselben die Buchstaben nicht willkürlich zu-

sammenstellen, sie vielmehr aus den Buchstaben herausnehmen, so reihen wir die Behandlung der Grundzüge der des Buchstabens ein.*) Der mehr als hundert Formen umfassende Unterrichtsstoff verlangt zur leichtern und sichern Übersicht und Beherrschung eine Gruppierung. Von Zeit zu Zeit bilden wir deshalb grössere methodische Einheiten: die oben genannten Buchstabenfamilien. (In den oberen Klassen, wo der Schreibkursus zweckmässig alljährlich einmal wiederholt wird, aber nur eine geringe Stundenzahl beanspruchen kann, wird man die Wiederholung gleich nach diesen grössern Einheiten anlegen. Der übrige für diese Klassen genannte Schreibstoff, z. B. die Reinschrift eines Aufsatzes, wird selbstverständlich nicht in Form von methodischen Einheiten behandelt.)

2. Die unterrichtliche Behandlung eines Buchstabens geschieht nun wie folgt:

Als Ziel wird entweder der einzuübende Buchstabe oder eine Wörtergruppe genannt. (Buchstabenkenntnis wird vorausgesetzt.)

Die erste Stufe erinnert an verwandte Buchstaben, welche bereits eingeübt sind, an Zeichnungen, in welchen der neue Grundzug enthalten ist (vergl. „Erstes Schuljahr“ S. 188) oder an die Form des Buchstabens im allgemeinen, soweit sie dem Schüler aus dem ersten Schreibunterricht gegenwärtig ist.

Auf der zweiten Stufe wird der Buchstabe angeschrieben und in seine Teile zerlegt. Diese werden beschrieben und einzeln eingeübt, soweit sie neu sind. Dann folgt die Zusammenstellung zum Buchstaben und Beschreibung desselben.

Auf der dritten Stufe wird der Buchstabe mit andern (derselben oder auch einer andern Gruppe angehörigen) Buchstaben verglichen. Daraus ergibt sich für

die vierte Stufe das Charakteristische des Buchstabens (die wesentlichen Grundzüge und die eigentümliche Verbindung derselben).

Auf der fünften Stufe wird der Buchstabe eingeübt, schliesslich aus dem Kopfe geschrieben und in Wörtern und Sätzen angewandt.

Zu den einzelnen Stufen bemerken wir noch folgendes:

Zu Stufe I. Aus dem ersten Schreib- und Leseunterricht ist den Schülern die Form der Buchstaben im allgemeinen bekannt, auch die Hauptteile derselben haben sie unter entsprechenden Bezeichnungen kennen gelernt; aber über die Beschaffenheit derselben im einzelnen werden sie nur mehr oder minder mangelhafte Vorstellungen haben. Das wird man den Schülern zum Bewusstsein bringen, damit in ihnen das Verlangen nach einer nochmaligen Darbietung entsteht. Auf der ersten Stufe dürfen die Schüler für die Bestandteile der Buchstaben noch die Bezeichnungen

---

*) Wir stellen also z. B. als Ziel nicht auf: richtige Darstellung des linken Seitenbogens, sondern richtige Darstellung des O. Um aber den Hauptteil dieses Buchstabens richtig ausführen zu können, ist nötig die Betrachtung und Beschreibung desselben (2. Stufe), die Vergleichung mit dem Grundstrich (3. Stufe), die Hervorhebung des Charakteristischen (4. Stufe) und die methodische Übung (5. Stufe).

gebrauchen, welche im ersten Unterricht angewandt wurden, auch Vergleichungen besonders mit Dingen, die gezeichnet wurden, sind gestattet. Da innerhalb der einzelen Buchstabengruppen die Buchstaben „genetisch“ geordnet sind, jeder dem ersten folgende Buchstabe also schon bekannte und geübte Züge enthält, so wird man auf die vorangegangenen verwandten Buchstaben Bezug nehmen. An nicht verwandte kann man erinnern beim Übergang zu einer neuen Gruppe. Durch beides wird die Aufmerksamkeit für das Neue an dem im Ziel genannten Buchstaben erregt.

Zu Stufe II—V. Der Buchstabe wird hier in solcher Grösse an die Wandtafel geschrieben, dass auch die entfernt sitzenden Schüler alle Einzelheiten erkennen können. Das Anschreiben muss sicher und vorbildlich (musterhaft) geschehen, wie alles, was der Lehrer tut. Mehrmaliges Streichen mit der Kreide, Wegwischen und Verbessern einzelner Teile soll dabei nicht vorkommen. (Der Schüler soll ja auch frei in einem Zug schreiben.) Deshalb hat der weniger gewandte Lehrer den Buchstaben vor der Schreibstunde gehörig zu üben. Ein Hinweis auf eine lithographierte Wandtafel statt des Anschreibens ist nicht statthaft; es kommt darauf an, dass der Schüler den Buchstaben entstehen sieht, weshalb beim Anschreiben auch entschieden Klassenaufmerksamkeit zu verlangen ist. Blosses Anschauen des Buchstabens verhilft aber noch nicht zu einer klaren Vorstellung von demselben (man versuche z. B. die Druckbuchstaben g oder i aus dem Kopfe zu schreiben), er muss deshalb verdeutlicht werden. Das geschieht, indem wir ihn in seine Elemente zerlegen.*) Diese werden einzeln unter den Buchstaben geschrieben. Tritt hierbei ein neuer Grundzug auf, so wird dieser wieder allein und wenn nötig, in vergrössertem Massstab angeschrieben, dann wird er genau beschrieben, benannt und eingeübt bis zur Fertigkeit. (Diese ist so lange noch nicht vorhanden, als das Vorgestellte nur mangelhaft in die Wirklichkeit übersetzt werden kann, bald gelingend, bald misslingend, oder wenn die Tätigkeit nur langsam vor sich geht. — Übung macht den Meister.) Die Einübung geschieht zunächst in grossen Formen: Luftschreiben, wobei die Schüler die Federspitze auf den Zug an der Wandtafel richten und ihn in Gedanken überfahren, dann im Heft. Um die Form in grösserm Masstab ausführen zu können, wird ein sogenanntes Probebuch empfohlen, dessen Seiten nicht liniiert sind. Hier kann man die Züge in verschiedener Grösse und in verschiedenen Verbindungen ausführen. (Man schreibe z. B. auch senkrecht untereinander.) Wo es geht, geschehen die Übungen ohne Absetzen nach dem einzelnen Zuge; denn es muss gleich in den ersten Schuljahren darauf Bedacht genommen werden, dass die Handschrift „geläufig“ wird. Schliesslich werden die Züge in gewöhnlicher Grösse geschrieben.**) Durch diese Übungen „kommen sie in die Muskeln“,

---

*) Herbart (Psychologie II, § 139): „Verdeutlichen heisst auseinandersetzen, welcher Ausdruck so wörtlich als möglich zu nehmen ist.“

**) Bei Kaufleuten, deren Schrift sehr häufig durch einen gewissen Schwung besticht, kann man oft beobachten, wie sie Buchstaben oder

d. h. es wird ein Zusammenhang zwischen Vorstellung und Muskelempfindung begründet. Als Hilfsmittel hierbei sind von verschiedenen Schreiblehrern dieselben Veranstaltungen empfohlen worden, die wir bei der Einübung der Buchstaben erwähnen werden. Ein Mass für die Grundzüge brauchen wir nicht, da sie in ein Verhältnis zueinander noch nicht treten, (höchstens könnte die Richtungslinie einige Dienste leisten). Dass ein neuer Zug nicht immer gleich gelingt, ist eine bekannte Erfahrung. Der Lehrer hat deshalb öfter nachzusehen, wo noch Mängel vorhanden sind, und die Ursachen derselben zu erforschen. Sie haben meist ihren Grund in der mangelhaften Auffassung des Vorbilds, in der unklaren innern Vorstellung desselben, oder in der Ungeschicklichkeit der Hand. Je nach der Ursache werden die Mittel zur Abhilfe verschiedene sein. Hauptsache ist: Fehler nicht zur Gewohnheit werden lassen, sondern sofort auf Abstellung derselben mit Ausdauer halten. Die Verbesserung ist meist Klassenarbeit.

Nach genügender Sicherheit in der Darstellung des neuen Grundzugs, wird er mit einem bekannten verbunden, damit Gewandtheit in den Verbindungen erzeugt werde.

Mit Richtigschreibung der Grundzüge ist sehr viel für die richtige Darstellung des Buchstabens gewonnen. Dieser wird jetzt aus seinen Elementen wieder zusammengesetzt, dann folgt eine (mündliche) Beschreibung desselben, wobei die Schüler anzugeben haben, aus welchen Teilen der Buchstabe besteht, wie gross jeder dieser Teile im Verhältnis zum andern ist, welche Entfernung, Höhe, Richtung usw. er hat, und auf welche Weise die einzelnen Teile zum Ganzen verbunden sind. Die Beschreibung erfolgt zuerst bei unmittelbarer Anschauung des Buchstabens, dann ohne dieselbe. Hierbei führt der Lehrer an der Tafel gleich aus, was die Schüler angeben, „sie sehen auf die Weise ihre fehlerhafte oder ungenügende Angabe gleich verkörpert und werden bald das Rechte finden.“ Bei der Beschreibung wird der Lehrer sein Augenmerk darauf zu richten haben, dass von den Teilen des Buchstabens, die erfahrungsgemäss gewöhnlich falsch geschrieben werden, besonders klare Vorstellungen entstehen. Nur hüte er sich dabei, die falschen Formen, die er zur Veranschaulichung nötig hat, zu eben solcher Klarheit zu bringen wie die richtigen; sonst könnte der Schüler leicht das Falsche mit dem Richtigen verwechseln. (Falsche Formen werden gleich wieder weggewicht, nachdem die Fehler gezeigt worden sind.)

Zur Erzeugung der Klarheit ist es sehr häufig empfehlenswert, den Buchstaben mit andern zusammenzustellen. Aus der Vergleichung ersieht der Schüler, wodurch sich der Buchstabe von andern (oder von gewissen Buchstabenverbindungen) unterscheidet, welche Züge der Buchstabe unter allen Umständen haben muss, und welche Verbindungen ihm eigentümlich sind. Dies Eigentümliche wird immer klar herausgehoben. (IV. Stufe.)

Züge mit dem Arm in der Luft ausführen, ehe sie auf dem Papier ansetzen. — Manche Schreiblehrer lassen umgekehrt alle Züge anfangs sehr klein üben. Die Schrift erhält dadurch allerdings eine gewisse Zierlichkeit. Ob aber das Erlernte auf die Dauer hält?

3. Zur Veranschaulich der Verhältnisse im Buchstaben bedient man sich zweckmässig eines Liniensystems. Namhafte Schreiblehrer haben ein solches zwar vollständig verworfen; kleinen Schülern leistet es jedoch bei Beurteilung der Verhältnisse immerhin Dienste. Einer verwirrenden Überfülle von Hilfslinien reden wir aber nicht das Wort. (Zschille z. B. empfiehlt ein Netz, das nicht bloss aus acht horizontalen, punktierten oder gezogenen Linien, sondern auch aus so viel schrägen Linien bestehen soll, als Grundstriche auf das Blatt geschrieben werden können.) In ein quadratisches Netz passen nicht alle Buchstaben; auch wird bei Benutzung eines solchen dem kleinen Schreibschüler nicht weniger zugemutet als ohne diese „Hilfe"; denn er soll sich die Quadrate während des Schreibens wieder teilen, damit er den Strich an die richtige Stelle bringt. Dass auch der freie Zug der Hand, ohne welchen schliesslich doch kein wirkliches Schönschreiben gedacht werden kann, zu sehr durch enge Netze gehemmt wird, muss wohl auch zugestanden werden. Ausserdem ist vom gesundlichen Standpunkte aus alles Papier, das den Eindruck des Gegitterten macht, zu verwerfen. Besonders anstrengend für das Auge ist es, wenn die Gitterung durch das Blatt nur hindurch scheint (wie beim Heckmann'schen Linienblatt). Ein Netz von vier wagrechten Linien (obere und untere Grundlinie, Hoch- und Tieflinie) und einigen Richtungslinien genügt vollständig.

In dieses Liniennetz werden die Buchstaben bei der Einübung (wo es irgend angeht in Verbindung) geschrieben. Der Lehrer bestimmt zugleich, bei welcher Richtungslinie der erste Abstrich eines jeden Buchstabens beginnt. Dadurch wird das zu enge und zu weitläufige Schreiben verhindert und die Schülerhefte werden gleichmässig beschrieben, was beim Taktschreiben unbedingtes Erfordernis ist. Notwendig ist, dass der Lehrer auf seiner Wandtafel dasselbe Liniensystem hat, das in den Schreibheften zu finden ist.*) Grundstriche wird man möglichst oft mit den Richtungslinien zusammenfallen lassen, Bogen neben dieselben stellen. Von grössern Schülern kann man auch Buchstaben und Buchstabenverbindungen im Probebuch üben lassen; die Sicherheit der Hand wird dadurch nicht unwesentlich befördert.

Von andern Hilfen, die man dem Schüler bei Einübung der Buchstaben zukommen lässt, erwähnen wir das Handführen und Überziehen oder Nachziehen. Ersteres kann als veraltet angesehen werden und wird nur noch angewandt, wenn alles nicht helfen will. Es kann nicht dazu dienen, „einen Zusammenhang zwischen Vorstellung und Muskelempfindung zu begründen"; denn die Muskeln werden dabei von der Hand des Führenden festgehalten. Eher scheint das Überziehen oder Nachziehen seinem Zweck zu entsprechen, weshalb auch eine Menge Vorschläge hierzu gemacht worden sind. Locke und Rattich liessen rote Buchstaben mit schwarzer Tinte überziehen, andere wählten

*) Die Herstellung des Liniensystems auf den Wandtafeln oder dem Schreibpapier darf man nicht dem Gutdünken eines beliebigen Anstreichers oder Druckers überlassen. Es ist unbedingt nötig, dabei die genauesten Angaben zu machen und die Sache zu kontrollieren. Wir haben schon viele Wandtafeln gesehen, die falsch liniiert waren; ebenso Schreibpapier.

blau oder grün statt rot, zeichneten die Buchstaben nur durch rote Punkte vor usw. Die jungen Römer zogen die in Wachstafeln eingegrabenen Buchstaben mit dem Griffel nach, in neuerer Zeit wurden Metallplatten empfohlen. Herbart (A B C der Anschauung S. 79) will Hornplatten, die zugleich zur Schriftkorrektur dienen sollen. Unseres Wissens werden alle diese Mittel nur wenig angewandt (doch rühmt man die damit in Frankreich erzielten Ezfolge). Jedenfalls hat man keine Bürgschaft dafür, dass bei diesem rein mechanischen Tun die Schüler eine klare Vorstellung vom Buchstaben haben; die Muskelempfindungen werden also auch nicht mit einer solchen in Verbindung treten. Fordert man auf jeder Stufe vom Schüler nur das, was er leisten kann, so wird das Gelingen das Misslingen überwiegen, und nur selten wird ein weiteres Hilfsmittel als das Liniensystem nötig sein.

4. Welche Verbesserungen nötig sind, muss dem Lehrer sehr bald bekannt werden, damit nicht erst falsche Formen sich festsetzen. Kleinere Fehler, die vielleicht nur bei dem einen und andern Schüler vorkommen, werden kurzer Hand abgemacht. Das sind aber die seltnern Fälle, die meisten Fehler finden sich bei mehrern Schülern; die Verbesserung ist deshalb eine gemeinschaftliche. Das Wesen der Verbesserung ist aber dies: Der Schüler muss durch die Verbesserung zu klarer Erkenntnis seines Fehlers gelangen und mit derselben Klarheit das Richtige an Stelle des Falschen setzen können. Ein allgemeines Urteil über die Schrift (gut, nicht gut usw.) hilft gar nichts, wie auch allgemeine Mahnungen (seht die Vorschrift besser an, schreibt schöner!) vergeblich sind. Die bemerkte fehlerhafte Form schreibt der Lehrer an die Wandtafel, die Schüler finden den Fehler auf und geben die richtige Schreibung an. Der Lehrer verbessert den falschen Zug an der Tafel, indem er den richtigen darauf legt (was den Fehler besser erkennen lässt, als wenn Richtiges und Falsches bloss nebeneinander gestellt werden) und löscht dann das Falsche weg. Nun wird der verbesserte Buchstabe nochmals geschrieben und, wenn nötig, wieder verbessert, bis er billigen Anforderungen entspricht. Anfangs darf man die Forderungen nicht zu hoch spannen; sie gehen erst nach und nach immer mehr ins Einzelne, „die Beschreibungen werden genauer, der Lehrer, um ein Gleichnis zu gebrauchen, muss die Vorstellungen seiner Schüler bearbeiten wie der Steinbildhauer den Marmorblock, an dem er auch erst die hervorragendsten Punkte der Statue nach allen Seiten hin markiert und so die in die Augen fallendsten Verhältnisse derselben an ihm richtig darstellt, ehe er das Einzelne herausarbeitet.“ — Hauptgrundsatz muss sein: „Die Forderung, die auf jeder Stufe an den Schüler gemacht wird, muss genau seiner Leistungsfähigkeit entsprechen, damit das Geleistete immer relativ vollkommen sei.“ (Hesse.)

Trotz aller Verbesserung werden in jeder Klasse einige Schüler vorkommen, die im Schreiben nicht genügen. Für den Fortschritt im allgemeinen sind diese nicht massgebend; denn man soll die schlechtesten Schüler zwar stets besonders berücksichtigen, aber nicht eine ganze

Klasse durch sie aufhalten. Kann ihnen nicht einzeln nachgeholfen werden, so kommen sie in eine besondere Abteilung, die den Schreibkursus noch einmal durchmacht, während die andern Schüler mit angewandtem Schreiben beschäftigt sind.

5 An die Übung des einzelnen Buchstabens wird gewöhnlich als weitere Übung und ebenfalls nach Vorschrift die Verwendung desselben in Wörtern und Sätzen angeschlossen. Das ist nicht genügend. Das Ziel kann erst dann als erreicht angesehen werden, wenn der Schüler den Buchstaben vollständig unabhängig darstellen und anwenden kann. Es muss deshalb verlangt werden, dass der Buchstabe auch aus dem Kopfe ebensogut geschrieben wird als nach Vorschrift. Auch bei seiner Verwendung in Wörtern oder Sätzen ist nicht durchaus eine Vorschrift nötig; denn er wird (wenigstens in den ersten Kursen) nur mit solchen Buchstaben zusammengestellt, die bereits geübt sind. Will man der Rechtschreibung wegen, oder um zu zeigen, wie die Buchstaben und Wörter auf der Zeile verteilt werden sollen, die Anwendung vorschreiben, so geschehe das an der Wandtafel oder (in obern Klassen) auf Papierstreifen, die mit dem Schülerbuch übereinstimmen. Unzweckmässig sind die Hefte, in welchen auf jeder Seite die erste Zeile als Vorschrift vorgedruckt ist, nach der nun die ganze Seite beschrieben werden soll. Es fällt dem Schüler gewöhnlich gar nicht ein, die Vorschrift mehr als einmal anzusehen; er richtet sich bequemer nach der unmittelbar vorhergehenden Zeile. Deshalb, und weil die Aufmerksamkeit nachlässt, werden die nachfolgenden Zeilen auch gewöhnlich immer schlechter, und ein in der dritten oder vierten Zeile gemachter Rechtschreibfehler geht durch die ganze Seite. Sollen Vorschriften überhaupt einen Zweck haben, so muss der Schüler gezwungen sein, sie anzuschauen. Sie dürfen deshalb nicht so kurz sein, dass sie ohne weiteres gemerkt werden. Auch die vielmalige Wiederholung einer Vorschrift ist zwecklos. Beim ersten Anblick sieht eine Seite im Schreibheft zwar hübsch aus, wenn eine einzeilige Vorschrift fein symmetrisch darauf verteilt ist; man prüfe aber nur die Schrift der letzten Hälfte! Eine Vorschrift darf mehrere Zeilen, vielleicht bis zu einer halben Seite einnehmen.

Zum Schluss erinnern wir noch an eins: Das Schreiben ist hauptsächlich nicht ein Wissen, sondern ein Können. Die Belehrung über einen Buchstaben ist zwar notwendig, die Übung desselben aber die Hauptsache; deshalb hat diese in jeder Schreibstunde den grössten Zeitteil zu erhalten.

Anhang

a) Schnellschönschreiben und Taktschreiben

Vielfach begegnet man der Ansicht, dass die Schnellschrift eines Schülers (d. i. die Schrift, welche er im gewöhnlichen Leben anwendet) um so besser ausfalle, je weiter es derselbe in der Kalligraphie gebracht habe. Das ist aber durchaus nicht immer der Fall, besonders wenn die Schüler nur angehalten wurden, ja recht langsam zu schreiben, wobei

sich leicht ein Buchstabenmalen oder Buchstabenzeichnen einstellt. (Die Handschriften von Lithographen und Malern sind manchmal gar nicht musterhaft.) Nun schreibt zwar auch ein Schreiblehrer in einem Briefe anders, als wenn er Vorschriften schreibt, aber eine sogenannte doppelte Hand darf auf keinen Fall zur Regel werden. Denn dann wäre der Schönschreibunterricht zum guten Teil Zeitverschwendung. Es muss verlangt werden, dass derselbe den Schüler befähigt, auch schnell richtig und schön schreiben zu können, wie man auch im Lesen ein fliessendes und gutes als Ergebnis der Leseübungen verlangt. Wir meinen nun nicht, dass man für Schnellschönschreiben besondere Stunden ansetzen soll, sondern es muss sich aus dem Schreibunterricht nach und nach ergeben.*) Man halte nur darauf, dass alle Schreibübungen derselben Klasse in demselben Tempo ausgeführt werden, das man in der Schönschreibstunde anwendet! Also nicht in dem einen Heft schnell, in dem andern langsam schreiben lassen! Wann ein schnelleres Tempo eintreten oder wie schnell dieses sein soll, lässt sich ohne weiteres nicht bestimmen; im allgemeinen kann man nur sagen, nicht zu früh, damit die Handschrift nicht verdorben werde. Denn leicht stellen sich zwei Fehler ein: einzelne Züge werden vernachlässigt, andere erhalten ungebührliche Ausdehnung.

Um diese Fehler nicht aufkommen zu lassen, gibt es ein sicheres Mittel: das Taktschreiben.**) Vielfach sieht man in demselben nur ein Mittel, um gute Disziplin und gleichmässigen Fortschritt der ganzen Klasse zu erzielen; der vorher angedeutete Zweck ist aber viel wichtiger. Die Möglichkeit seiner Erreichung gründet sich auf den Satz, „dass eine Reihe widerstandsfähiger ist, wenn sie mit einer andern Reihe verflochten wird.“ Im Schreiben müssen also die Vorstellungen von den Buchstaben kompliziert werden mit andern, disparaten. Dazu eignen sich sehr gut die Zahlen. Deshalb wird bei der Einübung eines Buchstabens gezählt, und zwar kann man dabei jeden Strich mit einer Zahl verbinden oder nur jeden Abstrich (wesentlichen Teil des Buchstabens). Das Letztere halten wir für das Richtigere. (Aufstriche werden also nicht gezählt!) Assoziiert man nämlich jeden Auf- und jeden Abstrich mit einem Gliede der Zahlreihe, so ist zu bemerken, dass beim langsamen Schreiben die Assoziation ganz überflüssig ist und beim schnellen Schreiben der Zahlreihe eine Schnelligkeit zugemutet wird, der sie nicht fähig ist. Wird dagegen nur der Abstrich mit einem Gliede der Zahlreihe assoziiert, so bleibt sie deutlich, auch wenn ziemlich schnell geschrieben wird. Die Aufstriche kommen unter allen Umständen zur Darstellung auch wenn sie nicht gezählt werden, da sie die notwendige Verbindung der Abstriche bilden. — Manche Schreiblehrer

---

*) „Die Tendenz der abgesonderten Schönschreibübungen ist auf das rein praktische Bedürfnis zu beschränken, d. h. man lehre statt Kalligraphie ein möglichst schnelles Schreiben von Formen, die, wenn auch keinen schönen, so doch wenigstens einen angenehmen Eindruck auf ein gebildetes Auge machen; man lehre ein Schreiben, wie es gebraucht werden kann und auch gebraucht werden wird.“ Evangel. Schulblatt S. 372.

**) Vergl. Neff, Taktschreibemethode nach Schreuer.

lassen nur 1, 2, 1, 2 usf. zählen, ohne nach Anfang und Ende des Buchstabens zu fragen. Möglichst einfach ist diese Zählweise, aber nach dem Gesagten auch möglichst unvollkommen. Auch andere Taktweisen, wie auf, ab, oder (beim m) eins m, eins m, eins m, können wir für unsern Zweck nicht gebrauchen. Beginnen wir jeden Buchstaben mit der Eins, so erreichen wir dasselbe, was die letzterwähnte Zählweise will: die einzelnen Buchstaben werden voneinander getrennt, während sie sonst oft zusammenfliessen. Das Wort „mein" wird z. B. „taktiert": auf (damit der erste Aufstrich von allen Schülern gleichzeitig ausgeführt wird), eins, zwei, drei (m), eins, zwei (e), eins (i), eins, zwei (n), Punkt.

Soll die Zahlreihe aber eine Kontrolle über die Buchstabenteile ausüben, so muss die Zahl mit ihrem entsprechenden Buchstaben vollkommen fest assoziiert sein. Deshalb wird ein Buchstabe so lange geübt, bis sich erwarten lässt, dass mit seiner Gestalt auch seine Zahl reproduziert wird. So lange die Assoziation noch nicht eine vollkommene ist, treibe man durchaus nicht zu grösserer Schnelligkeit; der Übergang sei sehr allmählich, sonst leidet die Sicherheit. Bei der Ausführung lässt man von jedem Worte angeben, wie dabei gezählt wird, und fährt damit so lange fort, bis der Schüler die Art und Weise des Zählens mit grösster Schnelligkeit angeben kann. Schliesslich wird das Zählen überflüssig. Wie der angehende Musikschüler anfangs den Takt sich laut angibt, während er später alles taktmässig spielt, ohne auch nur an Takt zu denken, so ergeht es auch dem geschulten Schreibschüler. In der Volksschule wird man mit einem mässigen Tempo zufrieden sein. Kann man nicht Gruppen von gleichstehenden Schülern bilden, so sind für das Tempo die schwächern Schüler massgebend. (Strahlendorff in Berlin brachte seine Schüler bis zu 220 Taktteilen in der Minute. Das Zählen liess er von dem für die Musik erfundenen Metronom besorgen.)

Die andern Vorteile, die das Taktschreiben bietet, wollen wir nicht unterschätzen. Sein Einfluss auf die Disziplin im Schreibunterricht, auf die Belebung desselben, auf den gleichmässigen Fortschritt der Schüler usw. ist ein mächtiger — aber nur, wenn es mit grösster Konsequenz gehandhabt, wenn der Lehrer unerbittlich darauf sieht, dass jeder Befehl aufs genaueste befolgt wird. (Wer sich das nicht zutraut, mag das Taktschreiben unterlassen; denn es wird bei lockerer Handhabung nur Verwirrung in den Unterricht bringen.) Im Takt geschieht während der Schreibstunde alles: Austeilen, Aufschlagen der Hefte, Anfassen der Feder, Eintauchen, Ansetzen, Schreiben, Absetzen, Haltung des Körpers. „Gesetz und Ordnung durchdringen alle, auch die unscheinbarsten Verrichtungen beim Taktschreiben." Das Tempo bestimmt stets der Lehrer; anfangs zählt er selbst, dann zählen bessere Schüler, ganze Bänke und Abteilungen usw. Auch durch leises Klopfen kann der Takt angegeben werden, während die Schüler leise oder in Gedanken zählen. In Schreien, Leiern oder Singen darf das Zählen nie ausarten. Dass man über die Taktteile erst klar geworden ist (Luftschreiben, mehrmaliges Vorzählen von verschiedenen Schülern), bevor in das Heft geschrieben wird, versteht sich wohl von selbst. Dann darf aber kein Schüler während des

Schreibens eines Wortes absetzen, etwa um die Feder einzutunken; er schreibt ruhig ohne Tinte weiter. Das unvollendete Wort wird nach Beendigung der ganzen Zeile geschrieben.

b) Zur Technik des Schreibunterrichts

Die Technik des Schreibunterrichts hat es zu tun mit den Schreibmaterialien, der Haltung, den Bewegungen beim Schreiben u. dgl.

Gutes Schreibmaterial ist dem Schüler ebenso notwendig, als dem Handwerker gutes Handwerkszeug.

1. Das Papier ist jetzt überall in genügender Güte sehr billig zu haben. Der Lehrer hat darauf zu halten, dass es nicht durchschlägt, und dass die Hefte gleiches Format und sonstige gleiche Einrichtungen haben. Am zweckmässigsten würde er sie selbst besorgen, wenn das nicht, besonders in Städten, zu allerlei Unzuträglichkeiten und Anfeindungen von Seiten der Geschäftsleute führte. Aber mit Buchbindern oder Händlern, welche das Gewünschte liefern und den Schülern namhaft gemacht werden wollen, darf sich der Lehrer in Verbindung setzen. Sollte es die Konkurrenz nicht schon tun, so darf er auch bei Feststellung des Preises ein Wörtchen mit reden. (Unter allen Umständen halte er sich aber von jedem „Geschäftcheu" rein.)

2. Was vom Papier, gilt auch von den Stahlfedern, die den Gänsekiel vollständig aus dem Felde geschlagen haben. Die Wahl derselben darf den Schülern nicht ganz frei gegeben werden; denn diese bringen meist zu harte und zu spitze. Besonders leiden die sogenannten „Schulfedern" häufig an diesen Fehlern. Eine einzige Sorte passt aber nicht für alle Schüler und ist auch nicht nötig; die Auswahl unter guten Federn ist ja eine sehr grosse.

3. Die Tinte muss leicht fliessen, schnell trocknen und gleich aus der Feder heraus schwarz erscheinen. Die Tintengefässe sind im Pult befestigt und werden nur von je zwei Schülern benutzt. Jedes Gefäss soll seinen eignen Verschluss haben, damit die Tinte nicht verdirbt und die Schulbücher vor Beschmutzung gesichert sind. Wird Unfug mit der Tinte getrieben, so ist streng einzuschreiten. Die kleinern Tintenflecke in den Heften (ohne die es in den untern Klassen nicht abgeht) sind wegzuradieren; kann das nicht mehr geschehen, so wird das beschmutzte Blatt sorgfältig herausgeschnitten. (Bei manchem Schüler darf das Blatt auch zerrissen werden, wenn man die Überzeugung hat, dass dadurch auf ihn bessernd gewirkt wird.) Sauber innen und aussen sollen die Schreibhefte immer sein, sie sind „das Gesicht der Schule". -

4. Für zweckmässige Schulschreibtische geschieht in neuerer Zeit viel. Sie dürfen nicht zu eng aneinander gerückt sein, damit das Schreibheft genügend hinaufgerückt werden kann, und damit es dem Lehrer möglich ist, zu jedem Schüler zu gelangen, ohne die andern zu stossen und zu drängen.

5. Von nicht geringer Wichtigkeit ist die Haltung beim Schreiben. Manche Lehrer scheinen zwar zu meinen, darauf komme gar nichts oder wenigstens nicht viel an; denn während ihres Unterrichts sitzt ein Schüler

gerade, der andere krumm, der eine liegt auf der Seite, der andere scheint auch mit der Nase zu schreiben, dieser hält die Feder mit gestreckten Fingern, jener mit gekrümmten usw. Aus solchen Wahrnehmungen kann man sofort auf die Energie des Lehrers und die ganze Schulzucht schliessen. Die Haltung des ganzen Körpers muss beim Sitzen eine natürliche sein, eine Krümmung des Rückgrads darf weder nach aussen noch nach einer Seite hin stattfinden; der Oberkörper darf sich etwas vorwärts neigen, doch nie die Tischkante berühren. Der linke Arm bildet die Stütze des Körpers und liegt so auf dem Tisch, dass seine Hand das Heft festhalten kann. Der rechte Arm liegt zwischen Handgelenk und Ellbogen leise auf, sodass er beim Fortrücken nicht genötigt ist, sich zu erheben. Dies geschieht nur beim Schreiben grosser Schriftzüge, zu deren Ausführung die Handbewegung nicht ausreicht. Der Oberarm hängt frei und natürlich am Körper herab und muss am Ellbogengelenk leise Fühlung mit dem Körper haben. Die Lage des Hefts muss sich immer nach dem rechten Arm richten, nie umgekehrt. (Die Schüler sind geneigt, nach jeder Zeile den Arm etwas zurückzuziehen, statt das Papier aufwärts zu schieben.) Die Beine werden nicht übereinander geschlagen; die Füsse sind nebeneinander gestellt. Bemerkt der Lehrer eine Beugung des Rückgrats, so hat er zu beurteilen, ob das aus Nachlässigkeit oder Ermüdung der Rückenmuskeln geschieht. In letzterm Falle (welcher besonders bei kleinern Schülern öfter eintritt), ist den Schülern genügende Erholung (Anlehnung) zu gewähren.

6. Das Handgelenk, der Ballen und die Handwurzel müssen unter allen Umständen stets frei sein, d. h. sie dürfen nie fest aufs Papier gelegt werden; die Hand stützt sich nur auf die Spitze der Feder und den vierten und fünften Finger. Diese Finger werden etwas gegen die innere Fläche der Hand gebogen, so dass die Nägel beider (oder auch nur der Nagel des kleinen) das Papier berühren. Sie dürfen beim Schreiben nie ruhen und festliegen, sondern müssen bei der Fingerbewegung eine gerade Linie ziehen, bei der Hand- und Armbewegung den zu schreibenden Buchstaben aber mitschreiben.*)

Die Hand darf nicht auf ihrer hohen Kante stehen, sondern muss, nach links gewendet, ihre ganze Breite zeigen; die hohle Hand muss dem Papier zugewandt sein; der Schüler darf nicht in die Höhlung derselben von oben hineinsehen können.

Die Spitze des Federhalters ist nach der rechten Schulter gerichtet und darf nicht aus dieser Richtung gehen. Angefasst wird der Halter mit den drei ersten Fingern der rechten Hand; Zeigefinger und Mittelfinger liegen dabei sanft aneinander; sie bewegen sich stets gemeinsam, wie ein Körper. Der Daumen berührt mit der rechten Seite seines Endgliedes ganz nahe dem Nagel die Feder und drückt sie zwischen die Spalte der beiden aneinander liegenden Finger; er erhält eine etwas grössere Krümmung als jene Finger, die nur unbedeutend gewölbt sind. (Durch Ausstrecken werden Aufstriche, durch Zusammenziehen Abstriche gebildet.) Am Zeigefinger reicht der Federhalter bis

*) Vergl. hierzu: Lobsien, Über Schreiben und Schreibübungen.

zur Mitte des ersten Gliedes hinauf; er darf also nicht im Handwinkel (hinter dem Knöchel) liegen.

An diese Haltung muss der Schüler gleich von dem Tage an gewöhnt werden, an welchem er zum ersten Male den Griffel in die Hand bekommt. Eine richtige Haltung ist sicher leichter (weil natürlicher) als eine falsche. Erschwert wird sie durch unzweckmässige Subsellien, zu kurze Griffel und Überanstrengung. Der Elementarlehrer hat darauf besonders zu achten; denn er ist für eine richtige Haltung in erster Linie verantwortlich. So lange sie nicht „zur zweiten Natur“ geworden ist, hat der Lehrer die Haltung immer wieder zu zeigen und förmlich einzuexerzieren. Findet er bei Schülern, die bereits schreiben, falsche Körper- und Federhaltung vor, so hat er diese erst gründlich auszurotten und deshalb die ersten Schreibstunden lediglich darauf zu verwenden.*) Ein Lehrer aber, welcher erklärt, er könne eine richtige Haltung nicht durchsetzen, hat sich damit sein Urteil gesprochen. Ist er nicht der alleinige Lehrer einer Klasse, so muss ganz entschieden verlangt werden, dass alle Lehrer, die etwas schreiben lassen, auch auf richtige Haltung sehen. Der Schreiblehrer allein erzwingt in seinen paar Stunden die richtige Haltung nicht.

Zur Erlangung und Beförderung der notwendigen Beweglichkeit, Freiheit und Kraft der Schreibglieder sind, besonders von Carstairs und seinen Nachfolgern, besondere Übungen veranstaltet worden. Sie eignen sich allerdings mehr für Erwachsene, die ihre schlechte Handschrift verbessern wollen, als für Kinder, die erst das Schreiben zu erlernen haben; doch ist auch bei ihnen eine mässige Anwendung geeigneter Übungen ganz förderlich. Dietlein empfiehlt a) Reine Fingerbewegungen mit feststehender Hand. (Beugt! streckt! oder auf! ab!) b) Reine Fingerbewegungen mit steter Fortbewegung des Arms und der Hand. (Bei den Aufstrichen gehen Arm und Hand fort, doch darf im Handgelenk keine Bewegung stattfinden; bei den Abstrichen ruht die Hand. Taktiert wird: fort! ab!) c) Das stete Verbinden der Buchstaben zur Bildung der Armfortbewegung. (Wagrechte und senkrecht absteigende Verbindungsweise der Buchstaben.) d) Das Grossschreiben der einzuübenden Buchstaben. e) Das Üben der Grundzüge. (Das Weitere muss in Dietleins „Wegweiser“, dem wir in unserm Schreibunterricht vielfach gefolgt sind, nachgesehen werden.)

Um eine gute Haltung der Schreibschüler, d. i. eine solche, bei welcher die Querachse des aufrechten Rumpfs und der beiden Augen parallel mit dem Tischrand steht, leicht zu erzielen, ist man in neuerer Zeit wieder vielfach zu der ältern Schriftrichtung, zur sog. Steilschrift zurückgekehrt. Beim Schreiben liegt dann das Heft nicht

---

*) Der berühmte englische Schreiblehrer Carstairs gebrauchte ein äusserliches Zwangsmittel, die Ligatur, d. i. eine Fesselung der schreibenden Hand, resp. der drei ersten Schreibfinger, mittelst eines Bandes. Der vierte und fünfte Finger wurden durch ein anderes Band gefesselt und unter die Hand gezogen. Zu Anfang des Unterrichts liess er auch noch den Oberkörper an die Stuhllehne festbinden, um eine gerade Haltung des Körpers zu erzielen.

rechts vom Rumpf, sondern mitten vor demselben und parallel mit dem Tischrand (gerade Mittenlage). Man rühmt der senkrechten Steilschrift „gesundheitliche und pädagogische“ Vorzüge nach.*)

A. Gesundheitliche: 1. Steilschrift verhindert und bessert die Kurzsichtigkeit. Zwangloses Sehen ist nur möglich bei gerader Mittenlage des Hefts und bei senkrechten Grundstrichen.

2. Bei gerader Mittenlage des Hefts stehen beide Augen in gleichweiter Entfernung von der Schrift; die Grundlinie der Augen (die Verbindungslinie der beiden Augenmittelpunkte) steht parallel zu den Zeilen.

3. Steilschrift ist die Voraussetzung für die normale Einstellung der Wirbelsäule; sie verhindert die Verengerung des Rumpfraumes und somit schädliche Druckwirkungen auf die Eingeweide; sie sichert die Freiheit der Atembewegungen und die Möglichkeit einer ausgibigen Entfaltung der Lungen.

4. Die Schreibhand befindet sich in naturgemässer Lage. Abnorme Ermüdung der Hand oder des Arms tritt nicht ein. Steilschrift ist ein Mittel gegen Schreibkrampf.

B. Pädagogische: 1. Dauernd gute Haltung wird bei schrägschreibenden Kindern auch durch die beste Disziplin nicht erreicht. Bei steilschreibenden sind Mahnungen zur Geradehaltung sehr selten geboten. Man hat nur nötig, die Ursache ungenügender Sitzweise zu monieren.

2. An Steilschrift gewöhnte Kinder bewahren auch daheim den geraden Sitz.

3. Beim Rechenunterricht werden die Ziffern der Steilschreiber allzeit ihrem Werte nach an die richtige Stelle geschrieben.

4. Die Steilschriftformen sind für den ersten Unterricht leichter als die schrägen.

5. Die nach den Regeln der Steilschrift Schreibenden können mühelos das Abweichen der Feder von der vorgezeichneten Linie überwachen.

6. Die korrekte Haltung steilschreibender Kinder macht auf jeden Besucher der Klasse den besten Eindruck.

7. Senkrechte Schriftzüge sind durchsichtiger, deutlicher und leserlicher als schräge.

8. Die Steilschrift spart an Raum, da sie eine Kürzung der Buchstaben gestattet.

9. Infolge der natürlichen Heft-, wie Körper-, Arm- und Federhaltung sind die Schreibhefte besser rein zu halten.

10. Das andauernde Geradesitzen der Schüler, wie die Einfachheit der Formen erleichtert die Beaufsichtigung und Verbesserung seitens des Lehrers. Aus der Schriftlage kann der Lehrer erkennen, ob das Kind zu Hause eine schlechte Haltung einnahm.

Gegen die Einführung der sog. Steilschrift werden hauptsächlich folgende Gründe geltend gemacht: 1. Zur Kurzsichtigkeit und Ver-

*) S. Rückert, Über Wesen und Ziele der senkrechten Steilschrift. Seite 5 u. f.

krümmung der Wirbelsäule hat der Schreibunterricht höchstens zum kleinen Teil beigetragen. Dorfkinder, die in der Schule viel mehr schreiben als Stadtkinder (Stille Beschäftigung!) zeigen beide Fehler nicht oder nur in sehr geringem Grade. Die Hauptschuld trägt das stunden- und tagelange Bücken bei Handarbeiten, schlechte Sitze und schlechte Beleuchtung.

2. Die Steilschrift kann nur langsam ausgeführt werden (s. Rondschrift!) und entspricht nicht der natürlichen Bewegung der Hand und des Arms. „Die einfachste Bewegung, um auf einer Zeile fort zu schreiben, besteht in der Rückwärtsbeugung (Streckung) der Hand; da dies nur wenig ausgibt, folgt ihr alsbald eine Rotation des Arms im Schultergelenke; der auf der Tischkante aufliegende Teil des Vorderarms bildet dabei einen festen Punkt, den Mittelpunkt einer kreisförmigen Bewegung der Hand mit der Federspitze. Wenn man versucht, auf diese Art mit aufrechter Schrift die Zeilen parallel zur Querachse des Körpers, zu schreiben, findet man, dass man bergan schreibt. Um auf der Zeile zu bleiben, muss man den Ellbogen in demselben Masse nach hinten und rechts ziehen, als man auf der Zeile vorschreitet. Es geschieht dies durch eine Reihe kleiner, ruckweiser Bewegungen des Ellbogens nach rechts.*)

Anders bei der schrägen Schrift, wenn sie unter den oben genannten Bedingungen geschrieben wird. Da fällt die Richtung der schräg aufsteigenden Zeilen ungefähr mit der Tangente des Kreisbogens zusammen, welchen die Federspitze beschreibt, wenn der Arm im Schultergelenk nach aussen gerollt wird. Es fällt daher die zurückziehende Bewegung des Arms weg, und es bleibt nur noch die Rotation im Schultergelenk. Von dieser genügt ein sehr geringes Mass, da durch den langen Hebelarm, welchen der Vorderarm darstellt, die Exkursionen sehr ausgiebig ausfallen. Damit diese Bewegungen gut ausgeführt werden können, ist eine leichte Neigung der Tischplatte erforderlich." (Dr. Fuchs, Ursachen und Verhütung der Blindheit. S. 58 und 59.)

Für uns steht vorläufig folgendes fest: „Mit Rücksicht auf die Gesunderhaltung des Schülers ist zu fordern, dass derselbe so sitze, dass Kopf und Körper gerade aufgerichtet und dem Tischrand parallel sind. Eine solche Haltung kann beim Schreiben offenbar nur dann eingehalten werden, wenn so geschrieben wird, dass die Grundstriche senkrecht zum Rande des Tisches stehen. In der überwiegenden Mehrzahl visieren die Augen während des Schreibens auf die Grundstriche, d. h. sie folgen bei der Ausführung dieser Striche beständig der Spitze der Feder. Bei den Haarstrichen wird bloss der zu erreichende Endpunkt fixiert

*) Man überzeugt sich leicht von der Richtigkeit des Gesagten, wenn man (mit Bleistift) eine Reihe Zeilen abwechselnd mit aufrechter und mit schräger Schrift beschreibt, am besten mit denselben Worten. So oft man gezwungen ist, den Vorderarm durch einen Ruck zu verschieben, notiere man die Unterbrechung durch einen senkrechten Strich an der betreffenden Stelle der Zeile: man wird sehen, wie viel mehr solcher Striche die aufrecht geschriebenen Zeilen tragen als die schräg geschriebenen, besonders wenn man etwas längere Zeilen wählt.

Das Visieren auf die Grundstriche geschieht nun dermassen, dass der Schreibende die Grundlinie seiner Augen (d. h. die Verbindungslinie der beiden Augendrehpunkte) senkrecht auf die Richtung der Grundstriche stellt; er führt die Grundstriche also entlang dem vertikalen Meridiane seines binokulären Gesichtsfelds.

Aus dem Gesagten folgt, dass die Haltung des Kopfs (und dadurch die des Körpers) unmittelbar abhängig ist von der Lage des Grundstrichs, und falls derselbe eine bestimmte Neigung zur Linie hat, von der Lage des Hefts.

Die verlangte senkrechte Stellung der Grundstriche zum Rande des Tisches, kann auf zweierlei Weise erreicht werden:

1. Durch senkrechte Schrift. Bei dieser liegt das Heft gerade vor dem Körper in der Mittellinie desselben, die Zeilen sind parallel dem Tischrande, die Grundstriche senkrecht zu den Zeilen.

2. Die schräge Schrift gestattet eine aufrechte Kopf- und Körperhaltung, wenn sie unter folgenden Bedingungen ausgeführt wird:

Das Heft liege vor der Mitte des Körpers, so dass die Zeilen von links unten nach rechts oben in einer Neigung von 30—40° bergan steigen. Die richtige Neigung ist dann vorhanden, wenn die ausgeführten Grundstriche senkrecht zum Tischrande stehen. Wenn man ein auf diese Weise beschriebenes Blatt dann gerade vor sich hinlegt, steht die Schrift schräg, d. h. die Grundstriche bilden mit der Zeile einen Winkel von ungefähr 50°. Schräge Schrift ist also nichts anders als aufrechte Schrift, geschrieben bei schrägliegendem Hefte.

Unter allen andern Bedingungen muss die schräge Schrift notwendigerweise eine schiefe Kopf- und Körperhaltung nach sich ziehen. Dies ist z. B. in allen jenen (zahlreichen) Schulen der Fall, wo vom Schüler verlangt wird, dass er bei schräger Schrift „dass Heft gerade vor sich hinlege“. (Dr. Fuchs a. a. O.)

Die Tatsache, dass die sog. Steilschrift nicht der natürlichen Bewegung der Hand und des Armes entspricht, sobald längere Zeilen geschrieben werden sollen, dass dann vielmehr „die Hand in sich selbst verkürzt und der Unterarm ruckweise fortbewegt werden muss“, ist ein sehr starkes Hindernis für ihre allgemeine Einführung. Man kann das Hindernis nicht ableugnen; denn die Verfechter der Steilschrift verlangen selbst, dass man beim Schreiben einer Zeile dreimal mit dem Arm fortrücken solle. Um das beim Schnellschreiben sehr störende Fortrücken zu umgehen, schlägt man vor, die Zeilen kleiner — etwa wie auf kleines Briefbogenformat — zu nehmen, ein Vorschlag, der wieder andere Nachteile im Gefolge hat.

Seit man viel und schnell schreibt, hat sich die schiefstehende Schrift Bahn gebrochen. Im Mittelalter schrieb man nicht schnell, sondern malte Buchstaben für Buchstaben, da war deren senkrechte Stellung die richtige. Vielleicht muss man zur Jetztzeit doch an dem Mittelweg: schräge Schrift bei schiefer Mittenlage des Hefts, festhalten.

Auf einen Punkt sei noch hingewiesen: Schlechte Haltung ist viel-

fach eine Ermüdungserscheinung. Man mache sich deshalb endlich von dem Vorurteil frei, der Schreibunterricht strenge die Kinder sehr wenig an und sei deshalb auf die letzten Schulstunden zu verlegen. Kann es wunder nehmen, wenn die ermüdeten Schüler sich dann nicht mehr stramm aufrecht halten wollen? Wir meinen, dass „Erzählstunden“ nach den Schreibstunden angezeigter wären als vor denselben.

Zum Schluss noch einige Worte über Probeschriften.

Wie in andern Lehrgegenständen von Zeit zu Zeit eine Prüfung nötig ist, so auch im Schreibunterricht. Sie ist wichtig für Lehrer und Schüler; beide haben in den Probeschriften ein Dokument für die gemachten Fortschritte. Nur müssen es auch wirkliche Probeschriften sein, die unter denselben Umständen und in derselben Zeit, in der für gewöhnlich eine Seite geschrieben wird, ausgeführt sind. Man wird mit Anfertigung derselben auch nicht warten bis zum jährlichen öffentlichen Examen, wie es vielfach geschieht. Wir teilen vollständig die Ansicht von Hey (a. a. O. S. 118): „Es mögen am Schlusse eines jeden Vierteljahres Probeschriften angefertigt werden, die dem Lehrer und den Schülern zur Kontrolle der Leistungen dienen. Am besten geschieht dies wohl in einem besondern Hefte, das nicht zu schwach sein darf (und mit der jeweiligen Liniatur versehen ist), um wo möglich mit dem Schüler die Klassen zu durchwandern und so ein übersichtliches Bild des stufenweisen Fortschreitens in der Schreibfertigkeit zu bieten. Solche Hefte, die natürlich sehr sauber gehalten werden müssen, sind von dem Lehrer im Klassenschranke aufzubewahren und bei Revision oder öffentlichen Prüfungen vorzulegen.“

3. Ein Unterrichtsbeispiel

Ziel: Wir wollen heute das a und Wörter mit dem a schreiben.*)

Gebt solche Wörter an!

Welche Wörter habt ihr in der letzten Schreibstunde geschrieben? (Es sind Wörter mit o.)

Warum habe ich wohl nach den Wörtern mit o gefragt?

Sagt, aus welchen Teilen das o besteht!

Könnt ihr auch die Teile (Grundzüge) des a schon nennen?

Könnt ihr auch schon sagen, wie ein richtiges a aussehen muss?

(Es wird manchem Schüler zweifelhaft sein, ob der letzte Grundzug ein linker Seitenbogen oder ein Abstrich ist. Ebenso wird nicht genau angegeben werden, wie sich derselbe zur ersten Hälfte des Buchstabens verhält.)

Das müssen wir also noch genauer kennen lernen.

---

*) Es sind die im deutschen Unterricht systematisierten Wörter gemeint. Nötig ist nicht, dass dieselben unmittelbar vorher behandelt worden sind, wenn die Schüler ein orthographisches Systemheft haben. Nach diesem wird sich der Schreiblehrer überhaupt bei der Auswahl des Schreibstoffs für die 5. Stufe vorwiegend richten.

2. Stufe. Der Lehrer schreibt das a an die Wandtafel.

Gebt die Teile (Grundzüge) vom a an! (Der Lehrer schreibt sie, so wie sie genannt werden, unter den Buchstaben.)

Ist ein Teil dabei, den ihr noch nicht geübt habt?

Wir haben also nur die Verbindung der Teile näher zu betrachten. Etwas davon kennt ihr auch schon! (Die Verbindung vom ersten Seitenbogen und linken Schleifenpunkt ist dieselbe wie beim o.)

Wir wollen die beiden Teile*) des a schreiben (auch ins Schreibheft), damit ich sehe, ob ihr sie richtig schreibt (o und linker Seitenbogen werden getrennt neben einander geschrieben).

Der Buchstabe wird jetzt, wenn der Lehrer zwei Wandtafeln zur Verfügung hat, ins Liniennetz geschrieben (oder der Lehrer zieht die beiden Grundlinien an denselben).

Wie hoch ist der zweite Seitenbogen?

Welche Lage hat er?

Wie hoch reicht der Nachstrich vom Schleifenpunkt?

Wie ist der zweite Seitenbogen mit dem Schleifenpunkt verbunden?

Er darf den Nachstrich des Schleifenpunkts nicht gleich an der obern Grundlinie, sondern erst in gleicher Höhe mit dem Schleifenpunkt verlassen, sonst wird das a zu breit. (Die falsche Form wird angeschrieben, aber sofort wieder weggewischt.) Merkt noch: Der zweite Seitenbogen darf auch nicht zu nahe an den Aufstrich zum Schleifenpunkt herankommen oder gar mit ihm zusammenfliessen. Wie weit steht der zweite Seitenbogen vom Aufstrich des o entfernt?

Nun schreibt das a mit dem Zeigefinger in der Luft, wie ich es mit dem Stab überfahre!

Schreibt auch mit dem Federhalter in die Luft!

Jetzt gebt an, wie beim Schreiben des a zu verfahren ist! (Wenn ich das a schreiben will, so verfahre ich zunächst wie beim o; den Nachstrich des linken Schleifenpunkts ziehe ich bis zur obern Grundlinie und füge noch einen linken Seitenbogen an. Dabei gehe ich im Nachstrich des Schleifenpunkts zurück bis in gleiche Höhe mit dem Schleifenpunkt, gebe dem zweiten Seitenbogen dieselbe Lage wie dem ersten und sehe darauf, dass ich nicht zu nahe an den Aufstrich des Schleifenpunkts komme. — Diese Beschreibung erfolgt erst von den bessern Schülern, dann von den schwächern; erst bei unmittelbarer Anschauung, dann ohne dieselbe.)

3. Stufe. Welche (von den bereits geübten) Buchstaben haben auch einen linken Seitenbogen? (O, A, c, o.)

Wodurch unterscheiden sie sich vom a?

Wie viel Taktteile hat das c? das o? das A? das a?

Mit welchen Buchstabenverbindungen (die ebenfalls geschrieben

*) Alle Elemente des Buchstabens werden nicht einzeln geübt. Die bereits verbunden geübten, hier also: kurzer Aufstrich, linker Seitenbogen, linker Schleifenpunkt, bilden einen Teil des neuen Buchstabens. Nur wenn sich Unklarheiten herausstellen, geht man bis zu den letzten Elementen zurück.

worden sind) könnte das a verwechselt werden? (oc, oi.) Vergleicht auch om und an; oh, och, ah!

4. Stufe. Nun gebt die Hauptteile vom a an und beschreibt es kurz.

(Die Hauptteile des a [Taktteile, Grundzüge] sind: linker Seitenbogen, linker Schleifenpunkt und linker Seitenbogen. Deshalb zählen wir beim Schreiben des a 1, 2, 3. Die beiden Seitenbogen und der Schleifenpunkt müssen gleiche Höhe haben; der nach rechts gebogene Aufstrich und der zweite Seitenbogen dürfen sich nicht berühren.

Man darf nicht schreiben **a** wie **oc**, **an** nicht wie **om**, **ah** nicht wie **och**.)

5. Stufe. Nun wollen wir das a schreiben. (An die Wandtafel wird eine ganze Zeile a geschrieben.)

Schreibsitz! Nehmt die Federn!

Arm vor! Wir schreiben erst wieder in die Luft!

Ich zähle. Schreibt mit mir a! (Luftschreiben! Der Lehrer überfährt dabei mit dem Zeigestabe die Buchstaben, die Schüler haben die Federspitze auf dieselben gerichtet. — Gezählt wird beim a: auf, 1, 2, 3, 1, 2, 3 usw. Das Wörtchen „auf“ oder „fort“ wird nur beim ersten Buchstaben einer Verbindung oder eines Wortes gesagt.)

Arm ab!

Federn weg!

Schlagt die Hefte auf!

Wohin ist das a im Heft zu schreiben? (Zwischen die beiden Grundlinien.)

Wie viele a kommen auf die Linie? (Zwischen je zwei Richtungslinien ein Buchstabe. Das a steht nicht an der Richtungslinie.)

Nehmt die Federn!

Taucht ein!

Schreibt die erste Zeile a! (Ohne Zählen.) (Wer fertig ist, legt die Feder hin, Hände zusammen. Der Lehrer geht rasch durch die Bänke und mustert die Schrift. Sind Fehler vorhanden, so wird zunächst der schwerste korrigiert. Ein Schüler hat z. B. einen Abstrich statt des linken Seitenbogens geschrieben): Achtung! Ein Schüler hat das a so geschrieben. (Falsche Form wird angeschrieben.)

Was ist falsch?

Wie muss es sein? (Falsche Eorm wird verbessert.)

N. (der Schüler, welcher den Fehler gemacht hatte) gibt noch einmal an, aus welchen Teilen das a besteht.

Welcher Strich kommt dabei gar nicht vor? (Der verbesserte Buchstabe wird weggewischt.)

Schreibt die zweite Zeile!

Es wird nachgesehen, ob die Schüler, welche den ersten Fehler gemacht hatten, denselben in der zweiten Zeile vermieden haben. Dann wird ein zweiter Fehler verbessert.

Sobald die Form der Buchstaben die richtige ist, folgt

Taktschreiben. Sitzt richtig!

Nehmt die Federn!

Taucht ein!

Setzt an!

Ich zähle: auf 1, 2, 3; auf 1, 2, 3 und so fort. (Statt der Befehle mit Worten gebraucht man auch bestimmte Zeichen.)

Nun schreiben wir eine Zeile miteinander verbundene a! (Auf 1, 2, 3, 1, 2, 3, 1, 2, 3 . . .)

Einzelne Schüler zählen.

Die Schüler einer Bank (Abteilung) zählen.

(Während des Taktschreibens behält der Lehrer seinen Stand am Tische, damit er alle Schüler sehen kann. Sobald Schüler ausser Takt schreiben, wird Halt! gerufen.) — Nachdem einige Zeilen geschrieben sind, wird eine Pause gemacht, während welcher der Lehrer die Hefte rasch durchsieht.

Ist einige Fertigkeit im Schreiben des a erzielt worden, so folgen Verbindungen des a mit bereits geübten Buchstaben, z. B. an, am, man, samt, satt, dann usw. (Bei spätern Wiederholungskursen ist mehr Freiheit in der Auswahl der Wörter gestattet.)

Diese Wörtchen können auch aus dem Kopfe geschrieben werden; dann sind sie vorher zu buchstabieren, auch wenn sie schon im deutschen Unterricht behandelt, bezüglich systematisiert worden sind. Für das Taktschreiben ist die Zählweise anzugeben. Welchen Raum ein Wort einnehmen soll, wird ebenfalls bestimmt. Bei kleinern Schülern schreibt man sie erst an die Wandtafel, damit besonders die Entfernungen der Buchstaben von einander gesehen werden.

B. Naturkundliche Fächer

I. Naturkunde

Literatur: Sigismund, Die Familie als Schule der Natur. Leipzig, Keil 1857. — Ziller-Bergner. Materialien zur speziellen Pädagogik. Des Leipziger Seminarbuchs 3. Aufl. 1886. — Stoy, Über Heimatkunde. — Bartholomäi, Heimatkunde der Märchenstufe. Jahrbuch d. Vereins f. w. P. 5 und 7. — Derselbe, Materialien für den Unterricht in der Heimatkunde. Allg. Schulzeitung 1876. — Finger, Heimatkunde. — Muthesius, Über die Stellung der Heimatkunde im Lehrplan. Weimar 1890. — Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Leipzig, Reichardts Verlag 1885. — Derselbe, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. In Reins Päd. Studien, 2. Heft 1883. — Winzer, Ist die Heimatkunde ein selbständiger Unterrichtsgegenstand? In Reins pädag. Studien, 2. Heft 1883. — Junge, Der Dorfteich, Kiel 1885. — Fuchs, Robinson als Stoff eines erziehenden Unterrichts. Jena 1893. — Derselbe, Die Grossstadt und ihr Verkehr. Kulturkundliche und ethische Anschauungsstoffe. Warneck-Berlin. — Männel, Versuch eines Lehrplanes für den naturkundlichen Unterricht. In Rein, Aus dem pädag. Universitäts-Seminar zu Jena, zweites Heft. Langensalza 1890. — Scholz, Heimatkunde in Reins päd. Enzyklopädie. — Derselbe, Heimatkunde und Heimatleben. In Rein, Deutsche Erziehung, München, Lehmann 1907. — Henkler, Der Lehrplan für den Unterricht in der Naturkunde. Leipzig, Teubner 1906. — Scharrelmann, Herzhafter Unterricht, Hamburg 1902 bei Janssen. — Derselbe, Fröhliche Kinder. Hamburg 1907. Janssen. — Gansberg, Plauderstunden, Schilderungen für den ersten Unterricht, Leipzig bei Hofmann 1902. — Derselbe, Kind und Umwelt, in Das Buch vom Kinde von Adele Schreiber, Leipzig 1907, Teubner. — Vosgerau, Kind und Natur, ebendaselbst. — Kerschensteiner, Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert, ebendaselbst. — Tögel, Didaktik und Wirklichkeit, Dresden 1907. Bleyl und Kaemmerer. — Rein, Päd. Enzyklopädie: Die Artikel über Naturkunde, Handarbeit, Schulgarten. — Rein, Erstes Schuljahr: Die zum Artikel Naturkunde angegebene Literatur.

I. Aufgabe und Bedeutung der Naturkunde

Die Naturkunde ist uns im zweiten ebenso wie im ersten Schuljahre „allgemeine Heimatkunde“. Diese Bezeichnung möchten wir, weil sie die Sache besser trifft, für „die Naturkunde der Heimat“ gesetzt wissen. Zur allgemeinen Heimatkunde rechnen wir Naturgeschichtliches,

Physikalisches, Geographisches, Geschichtliches, Astronomisches, Technologisches, kurz gesagt: Natur- und Kulturkundliches.

Der alte Anschauungsunterricht und die rein geographische Heimatkunde werden in den Begriff der „allgemeinen Heimatkunde" einbezogen und nicht als selbständige Unterrichtsfächer anerkannt. Die Gründe dafür siehe: Scholz, Artikel Heimatkunde, in Reins Päd. Enzyklopädie und Rein: „Erstes Schuljahr", 7. Aufl. S. 352 f.*)

Im allgemeinen fällt der Naturkunde im zweiten Schuljahre auch die im „Ersten Schuljahr" formulierte Aufgabe zu, die durch die tägliche Erfahrung an den Dingen der äusseren Natur und Kultur sich von selbst ansammelnden, heimatlichen Sinnesvorstellungen durch wohlgeordnete unter-

---

*) Vergl. Tögel, Didaktik und Wirklichkeit. Bleyl und Kaemmerer, Dresden S. 108 f. Es muss befremden, dass der Verfasser gegen die Stellungnahme Zillers und seiner Schüler polemisiert, da sich seine Anschauungen mit denen der Zillerschen Schule in den wesentlichsten Punkten: der Bedeutung der Heimat und deren Verwertung für die geistige Entwicklung der Jugend und somit des Volkes, geradezu decken. Betonten Ziller und seine Schüler ursprünglich auch schärfer die prinzipielle Bedeutung der heimatkundlichen Vorstellungen als Grundlage für alle Fächer auf allen Altersstufen, so taten sie das im Gegensatz zu der einseitigen Auffassung der Heimatkunde als Fach, als geographisches Fach nämlich. Denn das war die Heimatkunde bis dahin tatsächlich, ein Vorhof der Geographie. Die gelegentlichen Hinweise, wie z. B. der auf einen Satz Fingers, können daran nichts ändern.

Dass der erste Unterricht nur heimatlichen Charakter tragen kann, wie es vom Verfasser gefordert wird, spricht z. B. der Artikel „Heimatkunde" in Reins Enzyklopädie ganz klar aus. „Ein anderer als heimatkundlicher Unterricht ist bei Beginn der Schulzeit des Kindes psychologisch nicht denkbar", heisst es dort. Es wird dieser erste Unterricht „allgemeine Heimatkunde" genannt zur Unterscheidung z. B. von der besondern „geographischen Heimatkunde", die als geschlossenes Fach auftritt. Ob man die allgemeine Heimatkunde auch ein „Fach" nennt, dürfte an der Sache nichts ändern.

Wichtig dagegen ist, dass Tögel (S. 116) von einem neuen Gesichtspunkte aus, von dem der „Wirklichkeit" im kindlichen Seelenleben, zur vollen Anerkennung der Zillerschen Auffassung gelangt, wonach die Heimatkunde die ganze Schulzeit über Unterrichtsprinzip bleiben muss. Dass Tögel von andern Erwägungen aus und auch, wie es scheint, ohne die in dem genannten Artikel der Enzyklopädie vertretene Anschauung gekannt zu haben, — die reichen Literaturangaben nennen den Artikel nicht — zu demselben Ergebnis kommt, spricht entschieden für die Richtigkeit der Zillerschen Auffassung.

Gesichtspunkte für die Auswahl des ungemein reichhaltigen Stoffes des „Heimatunterrichts" (den Ausdruck prägt Tögel neu) werden vom Verfasser leider nicht genannt, und doch kommt so viel auf diese an. Vielleicht liegen hier Differenzpunkte vor; doch lässt sich das nicht ohne weiteres feststellen.

Nicht zu ersehen ist auch, ob der Ausdruck „Heimatkunde" durch „Heimatunterricht" ersetzt werden soll. Beide neben einander würden Verwirrung schaffen. Der erstere ist zu fest eingebürgert und wird in der breiten Praxis weiter als rein geographische Heimatkunde aufgefasst werden.

Daher ziehen wir vor, den ersten Unterricht als „allgemeine Heimatkunde" zu bezeichnen. Der neue Ausdruck „Heimatunterricht" ist entsprechend und verdient Beachtung, [illegible] [illegible] Abgrenzung gegeben worden ist.

richtliche Beobachtungen zu vermehren, sowie durch denkanregend Fragen zu ordnen, zu berichtigen und zu klären.*)

Das Unterschiedliche und die Forderungen für das erste Schul jahr Ergänzende ist nicht in wesentlich grösserer Stoffmenge zu sucher sondern in erweiterter Betrachtungsweise, wie sie der Natur der Sach als stoffeinheitlicher, heimatlicher Vorstellungsmassen mehr entspricht un der Entwicklungsstufe des Kindes angemessen ist. Das Hauptgewich ist dabei immer auf Anbahnung und Bildung klarer Anschauungen z legen; denn die Anschauung ist nicht bloss das Fundament aller Erkennt nis, sie liefert sicher auch das beste Fundamentstück für die Entwicklun gesunden Gemüts- und Willenslebens.

Vollkommene Anschauung besteht in sinnlich-allseitig scharfer un vergleichender Beobachtung und Erfassung der Dinge und Geschehnisse Sie führt zu vollwertigen Vorstellungen und Vorstellungsverbindungen

Vollwertigkeit der Vorstellungen ist aber bedingt durch sachlich Klarheit, lebhafte Gefühlsbetonung und den Trieb zur Umsetzung de Vorstellungen in Handlungen, und diese Eigenschaften haften vorzugs weise an den heimatlichen Vorstellungen.

Die Heimat bietet den frischen, reizbegehrlichen Sinnen des Kinde die Dinge und Erscheinungen der Welt am unmittelbarsten dar, weil si die natürlichen Beziehungen und Zusammenhänge in voller Totalitä zeigt, und dazu gestattet die Heimat dem Kinde, seinem natürliche Drange nachzugehen und sich mit und in den Dingen und Erscheinunge auszuleben. Dadurch sammelt es Erfahrungen echter Wirklichkeit, au denen Erkenntnisse höherer Art entstehen, die sich ihrerseits zu de ersten grundlegenden innern Überzeugungen verdichten. Es ist dari zugleich ein Anfangsglied für richtiges ethisches Empfinden und Urteile gegeben, denn in dem Streben nach Klarheit der Vorstellungen und nac dem Grunde der Erscheinungen und Geschehnisse steckt eine Wurzel fü Wahrheitsliebe, Gewissenhaftigkeit und Überzeugungstreue.

So liefern die heimatlichen Vorstellungsmassen den festen Grun für intellektuelles und teilweises ethisches Wachstum.

Dasselbe gilt für das Gemüts- und Willensleben.

Es ist bekannt, dass lebhafte Jugendeindrücke, gute und böse Er lebnisse, gemütliche Regungen aller Art erzeugen, die als konstituierend Elemente der Gemütsbildung und Gemütsrichtung anzusprechen sind un die das ganze Leben hindurch vorzuhalten vermögen, weil sie mit einen fest umrissenen heimatlichen Schauplatze assoziiert sind.**)

Der Wille endlich erhält vorzugsweise Anregung und Stärkun durch die natürliche Selbstbetätigung innerhalb der heimatlichen Vorstel lungsmassen. In Arbeit und Spiel erobert das Kind anschauliche un leichter oder schwerer erreichbare Ziele, auf die sein Interesse und Be gehren sich von selbst richtet oder darauf eingestellt wird. Da lern es Beharrlichkeit üben, die zum Ziele führt, und so werden klare An

---

*) S. 350.

**) Vergl. Scholz, Heimatkunde und Heimatleben, in Rein, Deutsch Erziehung, Bd. 1. München Lehmann 1907.

schauung und Erkenntnis auch zum Weckungs- und Förderrungsmittel der Willensenergie und Willensausdauer.

Es ist somit der Vorstellungskreis der Heimat, den wir in der allgemeinen Heimatkunde bearbeiten, von grundlegender Bedeutung für den Auf- und Ausbau des gesamten Geisteslebens und besonders auch für die Charakterbildung.

II. Auswahl und Anordnung des naturkundlichen Stoffes

Mehrere Gesichtspunkte und Rücksichtnahmen kommen dabei in Betracht.

1. In erster Linie massgebend ist uns der Konzentrationsgedanke, so dass die oberste Weisung zur Stoffauswahl der Gesinnungsstoff gibt. Das geschieht im Einklange mit der Psychologie. Denn: Das Kind, das sich mit ganzer Seele in die Vorstellungswelt des Robinsonstoffes vertieft, hat das Streben nach echtem Wirklichkeitsempfinden und sucht deshalb Anregungen, die es vom Erzählstoffe erhält, weiter zu verfolgen durch Umsetzung in Handlungen. Normal-aktive Veranlagung begnügt sich nicht mit Phantasiegebilden an sich und hier mit Phantasiebildern über Robinson, der durch ernstes Nachdenken und harte Arbeit eine Fortschrittsstufe nach der andern erreicht; aktive Veranlagung will vielmehr den Trieb nach vollem Wirklichkeitsempfinden durch Nachahmung vom Tun und Treiben des Robinsonhelden befriedigen.

Offenbar kann diese Nachahmung nur auf dem Boden der Heimat und mit den Mitteln geschehen, wie sie heimatliche Natur und Kultur darbieten. Es treibt darum der Gesinnungsstoff das Kind mit lebendigem und vielseitigem Interesse unmittelbar in die heimatliche Natur und das ganze Heimatleben hinein; und es wäre gewiss eine pädagogisch-psychologische Kurzsichtigkeit, dieses Interesse nicht aufzugreifen und für den Unterricht nutzbar zu machen.

Von diesem Interesse aus übernimmt der Konzentrationsgedanke die erste Führerrolle und wirkt regulierend und normierend auf die Stoffauswahl ein. Durch ihn erfolgt die erste Durchsiebung der vorhandenen grossen Stoffmenge und lässt Material übrig, das sich dem Gedankenkreise des Gesinnungsstoffes eng anlehnt. Man erreicht damit eine gewisse Geschlossenheit der Vorstellungsmassen und arbeitet so auf die Einheitlichkeit des kindlichen Gedankenkreises hin. Einheit des Gedankenkreises gehört aber zu den Hauptwesenszügen des erziehenden Unterrichts, sie bedingt Einheit des Bewusstseins und wertvolle Charaktereigenschaften.

Drei wertvolle Führerdienste, welche die Konzentration somit bei der Stoffauswahl leistet, sind nicht zu verkennen:

a) Sie bewahrt davor, den obersten Erziehungszweck aus dem Auge zu verlieren, indem sie den Aufbau eines einheitlichen Gedankenkreises fordert und fördern hilft.
b) Sie führt zu Stoffen, denen das Kind lebendiges, vom Gesinnungsstoff angefachtes Interesse entgegenbringt.
c) Sie erleichtert also in psychologisch-sachlicher Weise die Entscheidung über das Was und Wieviel des Lehrstoffes.

2. Man darf aber den Konzentrationsgedanken nicht so eng fassen, dass er im naturkundlichen Unterrichte als allein herrschende Norm der Stoffauswahl zu gelten hätte. Es hiesse doch das wichtige didaktische Prinzip veräusserlichen, wollte man für dasselbe bis in die Einzelheiten der Stoffauswahl und Behandlung absolutes Bestimmungsrecht beanspruchen. Die Naturkunde würde dadurch in eine „erdrückende Abhängigkeit vom Gesinnungsunterricht" kommen und damit vor allem ungerechtfertigt starke Ausschaltung wichtiger Bildungselemente und frischer Bildungskraft erfahren. Die Konzentration richtet sich immer auf innerlich verwandte und zusammenhängende Vorstellungs- und Gedankenmassen. Niemals darf sie so aufgefasst werden, dass man z. B. sagen kann: Hase, Pferd und Kuh haben im naturkundlichen Unterrichte nichts zu suchen, weil der Robinsonstoff nicht von ihnen handelt. Im Sinne innerer Konzentration handelt er wohl von diesen Tieren, einerlei dabei, ob sie mit Namen genannt werden oder nicht. Es ist doch so, dass es Robinson z. B. mit Jagd-, Schlacht-, Milch- und Zugtieren zu tun hat, und seine ganze Lebensgestaltung ist von einer bestimmten Zeit an in hohem Masse von diesen abhängig. Werden damit nicht Beziehungspunkte zu des Kindes heimatlichen Verhältnissen geradezu handgreiflich gegeben, und richtet sich die kindliche Ideenassoziation nicht unaufhaltsam, den Assoziationsgesetzen folgend, auf die Jagd-, Schlacht-, Milch- und Zugtiere der Heimat? Sicher ist es so, und darin liegt ein Wink für ein Stück gesunder Konzentration. Wir folgen dem Wink und verleiben dem Stoffplan auch Naturobjekte ein, auf welche sich die vom Gesinnungsstoffe angeregte Ideenassoziation naturnotwendig richten muss.

3) Wenn wir das Kind im Anschluss an den Robinsonstoff durch Ausflüge in die Natur, durch Besuche von Werkstätten, durch Handfertigkeitsunterricht usw. in die echte Wirklichkeit heimatlichen Natur- und Menschenlebens tiefer einzuführen versuchen, so können wir auch an manchen Dingen und Erscheinungen nicht vorübergehen, die ebenfalls dem kindlichen Interesse nahe liegen, aber mit dem Robinsonstoff nur losen oder gar keinen Zusammenhang aufweisen. Wir besitzen auch hier ein psychologisches Recht, solche Dinge in mässigem Umfange in den Unterricht hereinzuziehen, denn was an anschaulichen Heimatstoffen dem kindlichen Interesse und Verständnis entspricht, das liegt, wie auch Ziller ausführt, der Konzentration nahe.

Ausserdem darf man nicht verkennen, dass bei passender Gelegenheit gemachte Beobachtungen und gegebene Belehrungen den Geist sehr günstig beeinflussen. Was der Unmittelbarkeit des Augenblicks entstammt, geht meist mit grosser Leichtigkeit in Intellekt, Gemüt und Willen ein.

4. Nicht unwesentlich wirkt auch der lokal-individuelle Charakter des heimatlichen Natur- und Menschenlebens auf die Stoffauswahl ein. Ein naturkundlicher Stoffplan für Jena mit seinem vielgestaltigen Landschaftsbilde und dem davon abhängenden Kulturleben muss ein anderes Gesicht haben, als z. B. ein Plan für eine Schule in der Mitte des Thüringer Waldes. Der Konzentrationsgedanke lässt sich aber dort wie hier durchführen und behält innerhalb des individuellen Rahmens der Heimat seine volle Geltung.

5. Endlich können wir auch die unterrichtliche Betrachtungsweise der Lehr- und Lernstoffe nicht ausschliesslich nach den vom Gesinnungsstoff kommenden Gesichtspunkten einrichten und durchführen. Es gibt ein sachliches Interesse, das von den Lehrobjekten selbst ausgeht. Dieses verlangt angemessene Berücksichtigung, und wir müssen deshalb gewisse Stoffe vielseitiger ausnutzen, als der Gesinnungsunterricht dazu direkte Anregung gibt.

6. Für die Anordnung des Stoffes sind keine besondern Erwägungen und Weisungen nötig. Hier sind die Richtlinien in der Aufeinanderfolge der gesinnungsstofflichen Abschnitte oder methodischen Einheiten und in dem von den Jahreszeiten abhängigen Natur- und Menschenleben gegeben. (Kolissionen, die dabei leicht eintreten, lassen sich nicht generell beseitigen. Sie müssen nach Zeit- und lokalindividuellen Verhältnissen auszugleichen versucht werden.)

Bemerken wollen wir nur, dass naturwissenschaftliche Systeme so gut wie keine Rolle spielen können weder bei der Auswahl noch bei der Anordnung des Stoffes. Das System zerreisst die Wirklichkeit des Lebens und kann deshalb dem noch in der vollen sinnlichen Anschauung wurzelnden Kindesgeiste der untern Schuljahre weiter nichts bringen, als langweilende Belästigung durch öden Verbalismus.

III. Übersicht des Stoffes

Die Durchsicht der 32 Abschnitte unserer Robinsonerzählung stösst auf einen grossen Reichtum von natur- und kulturkundlichen und geographischen Stoffen im engeren Sinne. Es gilt nun, sich an der Hand der Richtlinien, die wir vorangehend für die Stoffauswahl fixiert haben, auf das unterrichtlich zu bewältigende Nächstliegende und Wichtigste zu beschränken. Das wird in dem zu erblicken sein, was die Heimat am besten und deutlichsten dem Kindesgeiste zuführen kann. Stellen wir es in einer Gruppenübersicht zusammen.*)

1. Zunächst wenden wir unsere Aufmerksamkeit den Gewässern der Heimat, der Saale, Leutra und Mühllache, zu. Denn wenn wir im Gesinnungsunterricht von der Elbe, von dem Meere usw. reden, fussen wir auf den in der Heimat gewonnenen Anschauungen. Die Saale muss die Begriffe Ufer, Hafen, Halbinsel, Insel vorbereiten, die darauf befindlichen Kähne müssen assoziative Vorstellungen zur Besprechung des Schiffes, welches uns nur im Modell und in Bildern vorliegt, liefern. Diese Stoffe würden die erste Gruppe des naturkundlichen Stoffes bilden. Sie würden der Robinsonerzählung voraufgehen, damit diese bei dem Bericht über den Hafen, das Schiff Robinsons usw. den nötigen und anschaulichen Untergrund in der Seele des Kindes vorfindet.

2. Bei unsern Spaziergängen nehmen wir zugleich Rücksicht auf Ebene, Tal, Berg, Fels und Abhang — denn diese Dinge kehren auf der Robinson-Insel wieder.

3. Im Wald sehen wir das Fällen und Behauen der Bäume. Diese Betrachtung führt uns zur Flösserei auf der Saale und auf den Zimmer-

*) Als Heimat ist dabei Jena mit nächster Umgebung angenommen.

platz. Letzterer muss öfters besucht werden. Robinsons erste und hauptsächlichste Tätigkeit ist die eines Zimmermanns, da es gilt, sich eine Wohnung zu bereiten und gegen etwaige Anfälle zu schützen.

4. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Beschaffung der Nahrung. Wir müssen daher die Bebauung des Feldes beobachten, das Säen und Ernten des Getreides.

5. Daran schliesst sich die Zubereitung desselben in der Mühle und bei dem Bäcker.

6. Mitten hinein in ein anderes, für unsere naturkundlichen Elementarstudien reiches Gebiet leiten uns die Bemühungen Robinsons, sich Körbe zu flechten, Netze zu knüpfen, Tongeschirre zu bereiten, Kleider und Schuhe zu fertigen; denn von hier führt der Weg unmittelbar in die Werkstätten des Korbflechters, Töpfers, Schneiders, Webers, Schuhmachers und anderer Handwerker. Von Wichtigkeit dabei ist, dass sich das Kind nach dem Robinson an die Anfänge unseres Kulturlebens zurück versetzt sieht, wo ihm die menschlichen Bedürfnisse vor Augen treten, und wo es die ersten unvollkommenen Versuche, die Bedürfnisse zu befriedigen, gewahrt, sich selbst in ausgiebiger Weise nachahmend tätig daran beteiligend. Von da wendet sich der Blick, die ganze Reihe einer vielhundertjährigen Entwickelung überspringend und das Ende mit dem Anfang zusammenhaltend, der Betrachtung unserer Handwerke*) zu, die in diesem Robinsonlichte mit ganz andern Augen angeschaut werden, als wenn nach gewöhnlicher, rein willkürlicher Anordnung unter vielem andern auch an diese Stoffe einmal die Reihe kommt.

7. Eine fruchtbare Gedankenbegwegung wird ferner durch den Geldfund auf dem Schiffe angeregt. Allein auf seiner Insel und in den einfachsten Naturzustand zurück gedrängt, haben die blanken Taler für Robinson nicht einmal den Wert einiger alter Nägel, eines Hammers, eines Messers. Er kann nichts mit ihnen anfangen, sie sind ihm völlig nutzlos. Wie anders, wo der Mensch im Verkehr mit Menschen steht, eine Teilung der Arbeit erfolgt, ein allgemeines Tauschmittel zum unabweislichen Bedürfnis geworden ist. Hier entkeimen die ersten elementaren volkswirtschaftlichen Grundbegriffe.

8. Robinsons Jagdgänge und Kämpfe führen zur Betrachtung der Waffen und Jagdtiere, der seinigen, der unsrigen, der Fischfang gibt Veranlassung, uns mit Fischen der Saale, ihrem Fang und ihrer Bedeutung als Erwerbsquelle zu beschäftigen.

9. Seine Bemühungen, sich warme Speisen zu bereiten, die langen Nächte durch Lampenlicht sich abzukürzen, führen auf Feuer und Licht.

10. Sein Bedürfnis, die Tage und Wochen zu merken, auf die Einteilung der Zeit, des Jahres in Monate, Wochen, Tage — Kalender; des Tages in Stunden — Uhr.

11. Die Baumfrüchte, die Witterungsverhältnisse auf Robinsons Insel leiten unwillkürlich den Blick zurück auf die entsprehenden Verhältnisse und Objekte der Heimat, immer von wertvollen Vergleichungen begleitet und gehoben.

---

*) Vergl. die Unterrichtskizzen.

12. Aus der Pflege seiner Ziegen sehen wir unsere Viehzucht erwachsen usw.

Aus diesen kurzen Bemerkungen ist ersichtlich, welche reiche Anregung von der Robinsonerzählung für die Dinge der Umgebung ausgeht, und man hat Not, die Überfülle des herandrängenden Stoffes auf ein Mass zurück zu führen, das in einem Jahre zu bearbeiten ist.

Wie wir die Aufgabe im Einzelnen zu lösen versuchen, wird der Schluss unseres Kapitels zeigen.

IV. Behandlung des Stoffes

Die allgemeine Heimatkunde umfasst das wichtige Gebiet, das unserer unmittelbaren Wahrnehmung und unserer aktiven Betätigung zugänglich ist. Da wir diesem Gebiet den gesamten Reichtum an lebensvollen Sinnesvorstellungen entnehmen, auf denen unser Vorstellungsleben und damit auch unser Gefühls- und Willensleben ruht, so muss in der allgemeinen Heimatkunde danach gestrebt werden, das Kind bei jeder Unterrichtseinheit in ein Stück lebendig wirkender Wirklichkeit der Heimat zu verpflanzen. Dem Grade entsprechend, in welchem dieses Einpflanzen gelingt, fliesst aus den naturkundlichen Betrachtungen allen Interessen der Erkenntnis und Teilnahme Nahrung zu. Nur durch echten Wirklichkeitsunterricht vermag die Naturkunde die ihr lehrplanmässig gestellte Aufgabe des erziehenden Unterrichts zu erfüllen.

Die Kardinalfrage für die unterrichtliche Behandlung ist darum diese: Wie gelingt es, das Kind in den Zustand lebendigen Wirklichkeitsempfindens zu bringen und ihm einen Wirklichkeitsgehalt zu übermitteln, der seiner Auffassungskraft genehm ist?

Jeder Versuch, diese Frage in psychologisch-pädagogischer Richtung zu lösen, hat, im besondern auf den untern Unterrichtsstufen, von der kindlichen Geistesverfassung auszugehen. Folgende hervorstehende Wesenszüge aus dem Verhältnis der kindlichen Perzeption zur ganzen Ideenassoziation sind von grundlegender und richtunggebender Bedeutung:

1. Das Kind hängt mit allen Sinnen und allem Denken am Lebendigen, d. i. am Geschehen, an Bewegung und Veränderung. Alles, was recht sinnenfälliges Leben zeigt, interessiert und wird scharf beobachtet, mags der organischen oder anorganischen Welt entstammen. Tote oder tot scheinende Gegenstände erregen die Aufmerksamkeit nur insofern, als sie einer phantasiemässigen Betrachtung und Behandlung zugänglich sind, durch welche ihnen Leben eingehaucht wird. Die Phantasie spielt fast noch dieselbe Rolle wie im ersten Schuljahr.*)

2. Die Lebewesen und Lebenserscheinungen werden nicht als isoliert dastehend ins Auge gefasst, sondern in dem Zusammenhange, in dem sie mit andern Lebewesen und Lebenserscheinungen innerhalb einer natürlichen Lebensgemeinschaft stehen, welch letztere das Kind aus Erfahrung nach verschiedenen Seiten hin schon kennt.

Die Betrachtungsweise innerhalb der natürlichen Zusammenhänge schliesst ein höheres Denken ein, in dem die Fragen nach dem

*) Vergl. Erstes Schuljahr, 7. Auflage S. 359 f.

Wozu, Warum und Weil eine hervorragende Rolle spielen. Das Kind denkt und handelt beziehentlich in einfachen teleologischen und kausalen Zusammenhängen.

Der Hauptbeziehungspunkt ist dabei das Naturgebiet des menschlichen Handelns, d. h. das Menschenleben nach der Seite vielseitiger Arbeit. Von dorther erhält die Betrachtungsweise der Natur durch das Kind ihr charakteristisches Gepräge, d. h. das Kind fragt überall nach dem Nutzen der Dinge: Phantasie und Nützlichkeitsprinzip regieren im zweiten Schuljahre die Naturauffassung.*)

3. Dem beziehentlichen Anschauen und Denken sind starke Aktionsimpulse eigen. Das Kind ist motorisch veranlagt und strebt darum überall selbsttätig zu sein durch Nachahmung von Natur- und Kulturgeschehen. Es geht handelnd Zwecken, Hervorbringung von Wirkungen, Erforschung von Ursachen usw. nach.

4. Einer reinen Naturbeschreibung ist das Kind seiner Anlage nach abhold, denn die Beschreibung ist ihm beziehungsleer, tot. Es folgt ihr darum mit Lust nur in der Verbindung mit dem Tun in der Wirklichkeit oder in der Phantasie.

5. Aus gleichem Grunde ist das Kind auch ästhetisierender Naturbetrachtungen wenig zugänglich. Es steht noch nicht auf dem Standpunkte verweilenden ästhetischen Geniessens; es will auf irgend eine Weise Ästhetik treiben, höchstens solche in Bewegungen schauen oder im Rhythmus hören.

6. Am wenigsten ist dem Kinde abstrakte Systematisierung genehm. Sie klingt als unverständliche Sprache an das Ohr, denn die sachliche Unterlage des Systems entgeht seinen Sinnen als etwas, das nicht in der Wirklichkeit für seinen Geist liegt, und ausserdem ist ein wissenschaftliches Interesse noch gar nicht vorhanden. Zwingt man trotzdem dem Kinde Systematisches auf, so gewöhnt es sich ein blasses, unfruchtbares Denken an und wird damit zum oberflächlichen Schwätzer. Selbstverständlich weisen wir nur ein Systematisieren ab, das in einem von der Wissenschaft geborgten Kleide auftritt und die Naturbetrachtung zu beherrschen droht. Dagegen werden Zusammenstellungen nach in der Anschauung gegebenen biologischen und morphologischen Gesichtspunkten von uns ausgiebig vorgenommen. Solche Gruppierungen sind kein Verbalismus, sie entsprechen vielmehr der wachsenden Erkenntnis des Kindes, fördern die Klärung und Vertiefung der Naturanschauungen und führen durch die Auffassung von Einheitlichkeiten in der Natur zur wachsenden Erkenntnis der Einheit der Natur, natürlich zunächst nur in den ersten Anfängen.

Auf der Grundlage der gekennzeichneten Geistesverfassung muss die Behandlung des Stoffes ruhen, und in der allgemeinen Heimatkunde kann am vollkommensten danach unterrichtet werden, denn dieses naturkundliche Gebiet gestattet wie kein anderes, dem Kinde echte Wirklichkeit darzubieten. In dieser Wirklichkeit lebt das Kind ausserhalb der

---

*) Vergl. Kirste, Natur- und Heimatkunde im ersten Schuljahr. Praxis der Erziehungsschule 1905. Heft 3 u. 4.

Unterrichtszeit, wenn es sich, seinem natürlichen Drange folgend, frei bewegen darf. Der Unterricht darf es nicht aus diesem natürlichen Wirklichkeitsboden reissen, er muss es vielmehr planmässig tiefer in die heimatliche Natur und Kultur einführen. Dazu führt das psychologische Unterrichtsverfahren im engeren Sinne.

Hier ist zu fordern:

Jede Unterrichtseinheit hat ihren Ausgangspunkt vom Gesinnungsstoffe zu nehmen. Diese Anknüpfung entspricht der Psychologie, denn beim Aufbau der Robinsonerzählung arbeiten die Schüler mit heimatlichen Vorstellungen, die ihrer Erfahrung entstammen. Es ist natürlich, dass ihr Interesse, sobald man an Robinsons Denken und Tun anschliesst, angeregt und für die weitere Behandlung richtig eingestellt wird. Die Anknüpfung an den Gesinnungsstoff schafft von vornherein Leben im Unterrichte, sie treibt zu vergleichendem Beobachten und Denken und grenzt dafür dem Kinde vor allem auch eine engere heimatliche Lebensgemeinschaft ab, innerhalb welcher seine Geistestätigkeit festgehalten wird. Dadurch wird eine Arbeit eingeleitet und geleistet, die von der konzentrierenden Kraft des Gesinnungsstoffes und gleichzeitig von der aus dem Naturgebiet stammenden beherrscht wird. Das ist ungemein günstig für die Entwickelung der Selbsttätigkeit, denn man hat vom vorhandenen analytischen Materiale aus nur neue richtunggebende Fragen aufzuwerfen oder Aufgaben zu stellen, um die Kinder zum Beobachten, Suchen, Versuchen, Grübeln usw. anzuregen und so zu produktiver Arbeitsleistung, der vorzüglichsten Bildungsquellen, anzuspornen und hinzuführen.

Dazu heisst es aber reichlich mannigfaltige Gelegenheit schaffen, wodurch die schöpferischen Kräfte, die in jedem normalen Kinde liegen, zur Entfaltung kommen können. Zu solchen Gelegenheiten sind vorzugsweise zu rechnen: Unterrichtsausflüge, Einrichtung eines Betätigungsfeldes im Schulgarten, Handarbeit, Zeichnen, Singen und Sagen, Benutzung von Modellen und Bildern.

I. Unterrichtsausflüge

Ihr oberster Zweck ist, das Kind mit allen Sinnen in die unmittelbare Wahrnehmung hineinzustellen, es unmittelbares Natur- und Kulturgeschehen erleben zu lassen. Wie Robinson seine Insel, so müssen die Schüler unter Führung des Lehrers Feld, Wald, Berg und Tal, die ganze Gegend, auf welcher sich der Unterricht aufbaut, durchstreifen. Mit eigenen Augen müssen sie sehen, wie auf dem Acker gepflügt, geeggt, gewalzt, gehackt, gegraben, gesät, geerntet wird, welche Werkzeuge zu den Arbeiten verwandt werden, und welche Einrichtung die Werkzeuge haben. Sie müssen die Zugtiere in der Dienstarbeit für den Menschen und andernteils des Menschen Fürsorge gegen seine treuen Gehilfen kennen, verstehen und schätzen lernen. Dazu darf ihnen Leben und Nutzen der Weide und Stalltiere nicht vorenthalten werden. Die Milchwirtschaft sollen sie nicht bloss anschauen, sondern selbst aus einigen Litern Milch Sahne, Butter und Käse herzustellen versuchen. Auch Jagdtiere nach ihrem scheuen Wesen und den Jäger auf der Jagd

mit dem Hunde zu beobachten, bereitet den Kindern nicht allein Freude, sondern bringt ihnen auch über die Lebensweise und mancherlei geistige Eigenschaften und Fähigkeiten der Tiere Aufschluss und damit ein Stück Wirklichkeit auf einem Gebiete, das meist einer zu abenteuerlichen Phantasiebehandlung unterliegt.

Handelt es sich um die Schaffung der Wohnung, so suchen wir den Hausbau von den Rohstoffen an, wo und wie sie die Natur darbietet, bis zur Vollendung zu verfolgen. Holzschlag im Walde, Steinbruch und auch Ziegelfabrik sind zu besuchen. Dann wenden wir uns zu den Bauplätzen der Zimmerleute und Maurer, um zu sehen, wie und womit sie die Rohstoffe bearbeiten. Ebenso besuchen wir Schneider- und Schumacherwerkstätten, um uns Einsicht über die Entstehung unserer Kleidung zu verschaffen. Ferner wird der Besuch auch auf eine Mühle, Bäckerei, Töpferei und Korbflechterei ausgedehnt. Kurz, es soll kein Weg versäumt werden, der uns im Rahmen unseres Stoffplanes ein Stück wirkliches Leben aus dem Natur- und Kulturleben nahe bringen kann. Allerdings ist dabei nicht das Gewicht auf das Vielerlei der Ausflugsziele zu legen. Viel wichtiger ist es, einen Ausflug zu wiederholen, denn ein Verpflanzen in ein Stück Heimatland in der Weise, dass der Geist zusammenhängende Vorstellungsmassen daraus einsaugt, kommt nur durch öfteres Verweilen bei vielseitiger Betrachtung und Betätigung zustande.

Unter unsern örtlichen Verhältnissen stellen wir für das zweite Schuljahr folgende Schulausflüge auf. *)

1. Gänge an der Saale hin vom Wehr am Eisrechen bis zum Rasenmühlenwehr

Anschauungsmaterial: Hafen, Boote mit Rudern und Steuer, ruhend und im Gebrauch. Windbewegung auf dem Wasserspiegel — Wolkenbewegung. — Ufer, Rasenmühlinsel, Halbinsel, Flussarm, Bucht, Leutramündung, Wehr, Schleusse. — Fliessen des Wassers nach seinen Arbeitsleistungen: Geschwindigkeit des Wasserlaufes, gemessen durch Nachgehen der Flösse oder einiger Papierschnitzel. — Mühlenbetrieb, Flösserei, Kiesbank mit allerhand durch die Schleifarbeit der Saale entstandenen glatten und mannigfaltig geformten Flusssteinen. — An-, Auf- und Abschwemmarbeit der Saale bei Hochwasser. — Abkühlung des Saaltales und Befeuchtung der Wiesen am Abend und Morgen durch die Saalnebel. — Fischerei durch Angel- und Netzfang — Rotauge und Aal als Vertreter der Saalfische — Fischfütterung an der Schützenbrücke — Fischbrut an der Mündung des Ziegenhainer Baches — Schwimmbewegung der Fische — Ufergebüsch und darauf Eisvogel als Fischräuber. — Badeanstalt, Schwimmen der Menschen nach Froschart, Schwimmen eines Hundes, Bad und Gesundheit. — Saalspiegel, Malarbeit der Saale durch Spiegelbilder der Uferbäume, Häuser, Berge, wie Jenzig, Hausberg, Kernberge usw. Trübes Wasser nach starkem Platzregen usw. — Saale im Winter, Eisbrücke, Vergnügungen auf dem Eise, Eisgang.

*) Der Plan ist nicht von Klasse zu Klasse bindend, er bedeutet nur ein Beispiel. Eine Reihe Beobachtungen sind nur bei guter Gelegenheit zu machen. Es soll auch nicht verkannt werden, dass manche Arbeiten dem Verständnis noch fern liegen, so dass man mit Bedacht auswählen muss.

2. Gänge an den Teufelsfelsen, Robinsons Wohnort

Anschauungmaterial: Felsen mit Höhle, Felsenspalten und Felsenkeller. — Quelle mit Nagearbeit des Wassers, Teich- und Bachbildung, Klarheit und Temperatur des Wassers, an verschiedenen Stellen, durch das Handgefühl und Thermometer gemessen. — Die Höhle als Wohnort, gelegentlich Zigeuner, oder Obdachlose in der Höhle, Fledermäuse darin. — Tierleben am Felsen: Kaninchenhöhlen, Brutlöcher für Bachstelzen, Rotschwänzchen und Zaunkönig, — Amseln und Laubsänger als Singvögel. Schwarzdornhecken als undurchdringliches Gestrüpp und Schlupfwinkel für mancherlei Tiere; durch den Würger an den Dornen aufgespiesste Käfer, um Vorrat zu sammeln. — Wiese und Acker vor dem Felsen, die Wiese als Grasmeer — Maulwurfshaufen — Maulwürfe bei Hochwasser.

3. Gänge auf die Kernberge oberhalb des Teufelsfelsen

Aufstieg durch vom Wasser ausgewaschenen Hohlweg — Regenwasserwirkungen im Verhältnis zum Gefäll. Fuss, Abhang und Gipfel des Berges, Horizontalweg und Zickzackweg am Bergabhange — Verwitterungserscheinungen. Wald mit Jelängerjelieber als Schlingpflanzengewächs, Waldbäume und Waldblumen, Moosdecke und Regen; der Wald als Jagdgebiet, Ameisenleben. — Blick vom Gipfel: Landschaftsbild und Himmelsrichtungen — Steinbruch auf dem Plateau.

4. Gänge auf den Galgenberg

Anschauungsmaterial: Der Galgenberg gestattet allseitige Orientierung, und wir treiben hier hauptsächlich geographisch-heimatkundliche Orientierung, indem wir das Landschaftsbild mit Sand, Plastilina und zeichnerisch darstellen lassen. Die Übungen sind fruchtbar, weil sie den Kindern erst die Augen für die Landschaft öffnen.

Wir betonen aber besonders, dass die Orientierungsübungen nur im Bereich der sinnlichen Anschauung getrieben werden sollen. Das Abstrahieren und Schematisieren, z. B. über Himmelsrichtungen, den verjüngten Massstab usw., ist im zweiten Schuljahre in grösserem Umfange noch nicht am Platze. Diese Arbeit gehört erst in das vierte Schuljahr.

5. Gang auf den Hausberg

Anschauungsmaterial: Bergform wie ein Sarg, Bergrücken, Kamm, Bergsattel, Nordabhang bewaldet, Südabhang kahl als Wirkung von Wind, Regen, Sonne. — Weinbau, Sonnen- und Schattenpflanzen. Burgen, Fuchsturm, Musik der Bergheimchen. Wiederum Orientierung wie auf dem Galgenberge.

6. Gänge auf den Landgrafen und nach Cospeda

Anschauungsmaterial: Bergplatte mit Ackerfeld und Dörfern. — Landwirtschaftliche Arbeiten, Geräte dazu, Dienstleistung der Tiere dabei. Mäuseleben und Mäusefrass — Krähen hinter dem Pfluge. Krähenheere auf den jungen Saatfeldern. (Im Winter die Krähen auf den städtischen Kehrichtauffuhrplätzen.) — Windmühle — weshalb hier?

Besuch eines Bauernhofes: Tiere im Stallleben, Federvieh — Anlage des Bauernhofes.

7. Gänge durch das Leutratal und den Münchenrodaer Grund auf den Forst

Anschauungsmaterial: Enges Seitental des Saaltales mit Land- und Eisenbahnstrasse nach der Höhe der Bergplatte. — Rascher Lauf der Leutra, gemessen durch Mitgehen: Im Winter schläft sie, im Frühling springt sie und im Sommer ist sie krank und matt. — Forellen. — Üppiger Pflanzenwuchs an den Leutraufern, besonders auffällig Pflanzen mit schirmgrossen Blättern — Promenadenwege — viele Spaziergänger — weshalb hier?

Der Münchenrodaer Grund wieder ein Seitental des Mühltals, noch enger als dieses, mit kleinem Bach, daran viele Binsen. — Grund des Baches oft felsig. In manchen weiherartigen Erweiterungen Wasserkäfer und Salamander. — An felsiger Stelle ein Steinbruch.

Aufstieg zum Forst. Laub- und Nadelwald: Eichen, Buchen, Fichten, Kiefern — Bauholz und Brennholz — Schnee- und Windbruch — Blumen — Tiere.

8. Gänge in die Stadt

Hier kommen in Betracht: Strassen, Plätze, öffentliche Gebäude wie Post, Bahnhöfe, Universität, Volkshaus, Schulen, Gericht . . . Einige Denkmäler. — Werkstätten der verschiedenen Handwerke, Bauplätze usw.

Das angeführte Material ist nur eine Zusammenstellung zur Auswahl. Es kann und soll nicht alles berücksichtigt werden, wie andererseits auch unerwähnte Stoffe hinzukommen können. Das Material zeigt, dass die Unterrichtsausflüge nicht sklavisch dem Robinsonstoffe folgen, sondern dass vieles, was die Gunst des Augenblickes bietet, beobachtet wird. Nichts Wichtiges und dem Kinde Interessantes soll ihm entgehen, wenn es auch nicht gerade zum nächstfolgenden Unterrichte gehört. Die Ausflüge werden nicht bloss dem gegenwärtigen sondern auch dem zukünftigen Unterricht dienstbar gemacht. Immerhin ist dabei selbstverständlich, dass sie planvoll ausgewählt und durchgeführt werden müssen.*) Der Hauptzweck darf nie aus dem Auge verloren gehen. Der Lehrer muss die Zöglinge so leiten, dass sie, ohne es zu merken oder es als Zwang empfinden, in erster Linie ihre Aufmerksamkeit dem zuwenden, was dem wohldurchdachten Plane zu dienen hat. Eine solche Leitung stellt erhöhte Anforderungen an die Persönlichkeit des Lehrers, seine pädagogische Bildung und methodische Schulung im engeren Sinne.

Den Beobachtungen, die auf den Ausflügen gemacht werden, gesellen sich die Beobachtungen im Schulgarten zu. Ist dieser recht eingerichtet, so bietet er eine Fülle wertvollen Beobachtungsmateriales dar. Da dasselbe täglich an das Kind herantritt, so hilft es dessen Vorstellungskreis in hohem Masse erweitern und klären.

II. Betätigungsfeld im Schulgarten

Wie Robinson auf seiner Insel nicht bei Wahrnehmungen durch den Augenschein stehen bleiben konnte, sondern seine Kräfte Leibes und der

*) Vergl. Aus dem Päd. Universitäts-Seminar IX. Heft S. 163 f. 1898 — Langensalza, Beyer u. Mann.

Seele anstrengen musste, um das Naturgebiet seiner Umgebung zur Selbsterhaltung auszunutzen, so müssen die Schüler Robinson in seinem Denken, Tun und Treiben nachzuahmen versuchen.

Diese Nachahmungsarbeit ist ungemein wichtig. Durch sie lernen Kinder die Wirklichkeit erst von der rechten Seite kennen. Deshalb muss für die Kinder ein Betätigungsfeld geschaffen werden, auf dem sie die Lust zum Nachahmen befriedigen können. Wir geben den Zöglingen dieses Feld im Schulgarten. Angeregt durch den Erzählstoff bauen sie sich hier eine Hütte und statten sie mit den naturgegebenen Mitteln aus wie Robinson. Ebenso versuchen sie sich im Korbflechten, Netzknüpfen, Topfformen, in der Herstellung von Hut, Schirm, Kleidern, Pfeil, Bogen, Spiess usw. Am lehrreichsten werden die Arbeiten sein, wenn die Rohmaterialien dazu auch aus der Natur gesammelt werden wie es Robinson tun musste. Die Kiesbank liefere passende Steine für Spiess, Pfeil, Steinmesser, Steinbeil und Muscheln zur Herstellung von Löffeln; grosse Blätter vom Leutraufer helfen Hut und Schirm anfertigen, und Binsen und Weidenruten aus dem Münchenrodaer Grunde dienen der Ausführung von Flechtarbeiten usw.

Auf Gartenbeeten, den Robinsonbeeten, werden Mais und Kartoffeln, Gerste und Hafer, Bohnen und Erbsen usw. gebaut. Jeder Schüler hat sich dabei zu betätigen und vor allem auch die spätere Pflege nicht zu versäumen.

Vielfach werden die Arbeiten unter Zeitkontrolle gestellt nach Uhr und Kalender, um die Zeit schätzen und werten zu lehren.

Wenn die Kinder so durch Grübeln, Versuchen, Misslingen und abermaliges Probieren die mancherlei entgegenstehenden Schwierigkeiten überwunden haben, so treten sie mit erhöhtem Verständnis auf den Bauplatz, in die Werkstatt und widmen sich mit verdoppeltem Interesse der Beobachtung und der darauf folgenden Besprechung der betreffenden heimatlichen Stoffe.

Was indessen hier geleistet wird, geschieht meist durch gemeinsame Arbeit. Viele ziehen an einem Strange, um ans Ziel zu kommen. So viel Anregung für den einzelnen Schüler auch in dieser gemeinsamen Arbeit liegt, es ist klar, dass dabei das individuell Schöpferische nach der Seite der kindlichen Einfälle und das individuelle Können in der Ausführung seiner Ideen nicht genügend zur Entfaltung kommen können. Individuelles Ausleben gestattet besser eine Handbetätigung, bei der sich jedes Kind nach seinen Ideen und nach dem Mass seines Könnens ein Abbild seines Phantasiebildes zu schaffen vermag.

Im Schulgarten erhält darum jedes Kind noch ein Beet zur möglichst freien Verfügung. Hier kann es säen, pflanzen und pflegen, was ihm von Eltern, Verwandten und Bekannten zur Verfügung gestellt wird, oder was es selbst in der Natur gesammelt hat.

Vor allem aber kann es sich auch frei betätigen in

III. Modellier- und Naturgabenarbeiten

Literatur: Enderlin, Erziehung durch Arbeit. Mannheim. — Hertel, der Unterricht im Formen als intensivster Anschauungsunter-

richt im Geiste Pestalozzis und Fröbels. Gera 1900. — Groos, Die Spiele des Menschen. Jena, Fischer 1899. — Kalb, Der Unterricht in den Handarbeiten für Knaben im Alter von 6—10 Jahren. Gera 1889. — Barth und Niederley, Des Kindes erstes Beschäftigungsbuch. Velhagen und Clasing. — Folgende Artikel aus Adele Schreiber: Das Buch vom Kinde. Leipzig-Teubner 1907. Ament, Spiel und Kunsttrieb des Kindes. Reinmann, Das Kind als Plastiker. — Kerschensteiner, Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert. — Pabst, Handarbeit der Knaben. Breest, Das Kind als Zeichner. Droescher, Spiel und Beschäftigung im frühen Kindesalter. — Götze, Zeichnen und Modellieren, In Rein, Deutsche Schulerziehung, Lehmann, München 1907. — Köhler, Die Naturholzarbeit als Volkskunst. Leipzig. Frankenstein und Wagner. — Die Artikel über Handarbeit und Zeichnen in Rein, Päd. Encyklopädie — Langensalza.

Die Handarbeit ist uns von grosser Bedeutung für die Grundlegung des gesamten Geisteslebens, „da wichtige konstituierende Elemente des Geistes nur der körperlichen Arbeit ihren Ursprung verdanken."

Prof. Hueppe schreibt über die Bedeutung, welche die Hand unter den Entwickelungsfaktoren des Geistes einnimmt:

„Entwickelungsgeschichtlich hat sie sich durch den aufrechten Stand und Gang des Menschen aus der Kletterhand des Menschenaffen entwickelt, und sie ist nicht bloss zum Arbeitsorgan, sondern vor allem zum Sinnesorgan und Sinneswerkzeug geworden. Damit ist sie zugleich das wertvollste und unentbehrlichste Organ zur Entwickelung der Hirnrinde. Was im Intellekt zur Entwickelung kommen soll, bedarf der Auflösung durch die Sinnesorgane und zwar in der Reihenfolge: Hand, Auge, Ohr. Was Gehör und Auge allein wegen zu schwach motorischer Impulse auf die Entwickelung der Hirnrinde, des Denkorgans, nicht vermochten, wurde durch das kräftige motorische Sinnesorgan der Hand infolge der innigen kausalen Durchdringung von Körper und Geist angebahnt, die Vergrösserung der Hirnrinde überhaupt und damit die Voraussetzung jeder geistigen Entwickelung. Aus diesem Grunde ist der Handfertigkeitsunterricht keine Spielerei, über die die Gelehrten vornehm hinweggehen dürfen, er ist keine Vorbereitung für das Handwerk, sondern er ist „ein Turnen am Werkzeug," ein unerlässliches Mittel zur Geistesgymnastik.

Dabei lernt das Kind noch zwei wichtige Dinge, die das ganze Leben vorhalten und jeder Tätigkeit zu Gute kommen; es lernt aufbauen und sich beherrschen und wahr sein.

Und für den Charakter lernt das Kind wissen, dass es etwas kann und bekommt damit ein gewisses Selbstvertrauen, und das macht es ruhig und überlegt, wenn neue Aufgaben an es herantreten, und es sucht sich selbst neue Aufgaben, es denkt und erfindet." *)

Darin ist unsere Stellung zur Handarbeitsfrage kurz und bündig zusammengefasst.

Die Herbart-Zillersche Pädagogik hat schon von der Theorie der kulturhistorischen Stufen aus die Handbeschäftigungen als wichtig für jede gesunde Geistes- und Charakterentwickelung gewertet. Die Kulturentwickelung der Menschheit weist ja so klar auf die körperliche Arbeit als dem ursprünglichsten und gewaltigsten Förderer der Geisteskultur

*) Zeitschrift für Sozialwissenschaft Bd. III, Heft 9 u. 10 1905.

hin, dass dieser Hinweis von Männern wie Herbart und Ziller nicht leicht für die Erziehung übersehen oder übergangen werden konnte.

Von Vertretern der Herbart-Zillerschen und in etwas anderer Richtung von denen der Fröbelschen Pädagogik sind fruchtbare Anregungen und Versuche, die Handbeschäftigungen in den Dienst der Erziehung zu stellen, gekommen. Allein die hohe Bedeutung der Hand für die Geistesbildung wissenschaftlich exakt erkannt und beleuchtet und damit den Handarbeitsunterricht als notwendiges Bildungsmittel nachgewiesen zu haben, ist ein Verdienst naturwissenschaftlicher Forschung, der Physiologie und physiologischen Psychologie.

Danach ist uns die Handarbeit ein durchaus unentbehrliches Unterrichtsfach.

Im zweiten Schuljahr legen wir darum neben den besprochenen Arbeiten auf dem Betätigungsfelde noch auf Modellieren und Naturgabenarbeit Gewicht.

Es geschieht in folgenden Richtungen:

1. Die Kinder erhalten Gelegenheit, ihr Vorstellungsmaterial vom Gesinnungsstoff her mit Hilfe von Plastilina oder Ton ohne jede Weisung, also vollständig frei, zu verkörpern. Es werden dabei meist Darstellungen von Episoden aus Robinsons Leben gebracht, und man erkennt dabei überraschend deutlich die ganze Auffassungsart, Lücken in der Auffassung und auch den Grad des Könnens in der Darstellung.

2. Es werden einzelne Gegenstände aus dem Robinsonstoffe in exakterer Darstellung behandelt. Dabei müssen den Kindern gute Vorbilder und passende Hilfen gegeben werden.

3. Es wird auf Ausflügen oder noch mehr im Anschluss daran modelliert. Dabei kommen in Betracht das heimatliche Landschaftsbild, einzelne Formen daraus, dann naturkundliche Objekte in der Totalität oder nur Teile daran.

Im Modellieren erreichen wir, dass das Interesse gehoben und erhalten, die Sinnestätigkeit geschärft, die Phantasie angeregt und doch an der Realität festgehalten, die Willensenergie und Willensausdauer gestärkt, der Formensinn und das ästhetische Empfinden gefördert werden. Vgl. Erstes Schuljahr, 7. Aufl., S. 268 f.

Naturgabenarbeit

Was wir darunter verstehen, ist dieses: Wir suchen Naturgegenstände aus dem organischen und anorganischen Naturreiche auf, die entweder in der gegebenen Naturform oder bei sehr leicht durchzuführender Zustutzung mit oder ohne Werkzeug der Verwirklichung einer Idee im Spiel dienen können oder sonst angemessen zu verwenden und zu bearbeiten sind. Es sei dabei erinnert an die Binsen, das Schilf, den Wegerich, den Bast zum Flechten von Netzen, ganzen Stühlen, Stuhlsitzen und Körbchen; an Muscheln zur Anfertigung von Löffeln; an Stein- und Knochenformen, die sich als Messer, Hammer, Beil, Spiess, Pfeil, Spaten in Anwendung bringen lassen; an Steine zum Handmühlengebrauch; an

Kiefern- oder Korkahornrinde, die sich zum Bau von kleinen Kähnen und Schiffen eignen; an verschiedene Kürbisse, aus denen sich Laternen und Gefässe herrichten lassen; an die Schuppen der Fichtenzapfen und an allerhand kleine Muscheln und Schneckenhäuschen, die zu mancherlei niedlichen Verzierungen zusammenstellbar sind; an die Stengelglieder des Holunders, bei denen sich das Mark leicht durchstossen lässt, sodass Rohre zu Knall- und Spritzbüchsen und Wasserleitungsröhren entstehen; die Markzylinder geben sodann Lichtchen für die Kürbislaternen und die gespaltenen Röhren eignen sich zu Dach- und Wasserrinnen oder Krippen; an Korke, Federspulen und Federn, die leicht zu einer kleinen Windmühle, resp. einem Windmotor zusammenzustellen sind; an Strohhalme, die sich ebenso verwenden lassen; an die vielgestaltige Verwendung der Nussschalen, z. B. zu Fahr- oder Wiegewagen; an Arbeiten mit Erbsen nach der Weise Fröbels und an Arbeiten, wie sie Barth und Niederley unter der Überschrift „Beschäftigungen nach den Jahreszeiten“ im Abschnitt VIII ihres Buches „Des Kindes erstes Beschäftigungsbuch“ (Velhagen & Klasing) angeben.

Man kann einwenden, dass solche Beschäftigungen Spielerei wären und mit dem Wesen ernster Arbeit nichts zu tun hätten. Allein ein solcher Einwand kann doch nur von einer Seite kommen, wo man die hohe Bedeutung des Spiels, das Kinderarbeit auf dem Boden innerer Wirklichkeit ist, für die geistige Entwickelung verkennt und speziell auch das belehrende Moment der Beschäftigung mit Naturgaben nicht recht zu erkennen und zu werten vermag.

Man bedenke, was solche Arbeiten zu bedeuten haben:

1. Sie führen in die technologische Seite der Naturkunde hinein. Das Kind versucht Naturgegebenes bestimmten Zwecken dienlich zu machen. Es gibt sich dabei mit der Stellung und Lösung von kleinen Problemen ab, wobei produktive Arbeit geleistet wird.

2. Durch solche Arbeit werden eine ganze Anzahl von Naturgegenständen nicht bloss äusserlich sondern vor allem auch nach mancherlei Eigenschaften erforscht, und so erfährt die Anschauung wesentliche Klärung und Erweiterung.

3. Dazu kommt, dass von Naturdingen, mit denen das Kind etwas anfangen kann und etwas damit angefangen hat, lebhafte assoziative Kraft ausgeht, die interesseerweckend und erkenntnisfördernd auf andere Naturgebiete und Naturdinge übergreift und so immer in ein anderes Stück heimatlicher Naturkunde hineinführt.

4. Auch spricht durch solche Arbeit die ästhetische Seite der Natur das Kind auf die natürlichste Weise an. Es lernt Naturformen schärfer auffassen und zweckmässig einordnen, d. h. mit nach ästhetischem Empfinden zu handeln beginnen.

Die spielende Beschäftigung mit Naturgaben ist mithin eine Betätigung, die das Hineinwachsen des Kindes in die heimatliche Natur und Kultur vielseitig fördert.

IV. Zeichnen*)

Der naturkundliche Unterricht kann zur Schärfung der Beobachtung und Klärung der Vorstellung auch das Zeichnen nicht entbehren. Es hat die Vorzüge, dass man das Zeichenmaterial immer bei der Hand haben und ausserdem in viel kürzerer Zeit einen Gegenstand skizzieren als modellieren kann. Das Skizzieren ist freilich wiederum schwerer als das Modellieren, denn die Zeichnung hat es immer mit einem Abziehen der charakteristischen Linien vom Körper zu tun. Wo aber die Zeichnung verstanden und geleistet wird, da ist wieder die grössere Klarheit in der Auffassung vorauszusetzen. Der Schüler muss darum oft veranlasst werden, das in der Natur Gesehene zeichnerisch darzustellen. Es muss aber von der echten Natur und nicht etwa von der Wandtafelskizze abgezeichnet werden, denn durch das Nachzeichnenkönnen erhält man keine Gewähr dafür, dass die sachlichen Grundvorstellungen der Skizze dem Kinde klar sind. Auf Klarheit der Vorstellungen, die nun einmal die Grundlage aller höheren Geistestätigkeit sind, kommt aber alles an. Sind darum die selbständigen Leistungen zunächst recht unvollkommen, so lasse man sich dadurch die Geduld nicht ausgehen und raube dem Kinde durch üble Kritik nicht den Mut zum Zeichnen. Es kommt im Gegenteil viel darauf an, den Schülern Mut zum Zeichnen zu verschaffen, auch dann, wenn z. B. ihre Leistungen mit dem eigenen vorgeschrittenen ästhetischen Empfinden in Konflikt geraten.

Man lasse Zeichnen und Modellieren sich in die Hand arbeiten, dann wird jedes Kind die Lust zum Schauen, Beobachten und Darstellen nicht verlieren und rascher und tiefer an Erkenntnis zunehmen, als man oft denkt.

V. Sagen und Singen

„Für immer ist die Natur durch das Werk der Kunst verklärt.“ Wird darum an Stellen, wo der Unterricht Gefühle und Stimmungen hervorruft, der Stimmungsgehalt in einem passenden Gedichte oder Gesange zum Ausdruck gebracht, so strömt dadurch in die Seele des Kindes noch ein neuer „Abglanz vom Zauber der Natur ein“ und wird dort festgehalten. Gedicht und Lied, die vom Kinde geliebt werden, treiben es dann mit hin zur Heimatliebe.

Wenn nun der geistige Standpunkt sechsjähriger Inzipienten uns in unserm ersten Schuljahre vorzugsweise auf die Stoffe der volkstümlichen Kinderpoesieen hinwies, so gestattet das weiter zurückgelegte Lebensjahr, sowie der Bildungserfolg eines einjährigen Unterrichts, nunmehr auch an die einfachsten Gebilde der Kunstpoesie heranzutreten. Und mit Freuden öffnen wir den Kleinen jetzt den reichen Garten voll duftigster Blüten, wie sie Hey, Güll, Hoffmann von Fallersleben, Dieffenbach, Blüthgen, Trojan u. A. für dieses und die nächstfolgenden Kinderjahre geschaffen haben.

Es stellen sich so auch im zweiten Schuljahre die poetischen Stoffe in den Dienst des Gesinnungunterrichts und der Naturkunde dergestalt,

---

*) Vergl. Artikel Zeichnen unter Kunstunterricht.

dass von diesen her die Ausgangspunkte zu den poetischen Lieblingen der Kinderwelt genommen werden, und dass durch dieselben die Konzentrationsstoffe selbst wieder in neuer Beleuchtung erscheinen. Nur auf diese Weise wird ein Gedankenkreis geschaffen, so innig verbunden, so von allseitigem Interesse durchzogen, so kräftig, dass er die ungünstigen Gegenwirkungen aus Erfahrung und Umgang zu überwinden vermag.

Was von der Poesie auf dieser Stufe überhaupt, gilt insbesondere auch von den sanglichen Liederstoffen. Auch sie gehen nicht ihren eigenen Weg: Das Lied hat hier wie im ersten Schuljahre einzig noch die Aufgabe, die Gesamtwirkung des Unterrichts nach Stärke und Dauer zu erhöhen. Dazu ist dasselbe in vorzüglichem Masse geeignet. Es verdichtet die Empfindung, verwebt sie vielfältig mit den verschiedensten Teilen des Gedankenkreises, gibt ihnen Haltbarkeit und Dauer. Freiwillig ordnet sich daher das Lied den beiden Hauptfächern des Unterrichts unter, ohne jedoch in sklavische Abhängigkeit von dem einen oder andern zu geraten. Siehe „Singen“.

VI. Modelle und Abbildungen

Wenn der Schwerpunkt der naturkundlichen Beobachtungen unbedingt im Freien, innerhalb der natürlichen Lebensgemeinschaft gesucht werden muss, so können Modelle und Bilder als Mittel zur Klärung der Vorstellungen doch nicht entbehrt werden. Der Unterricht im Freien hat oft mit Aufmerksamkeitsstörungen und Ablenkungen zu rechnen, und es lässt sich deshalb die vom Lernprozess geforderte Verarbeitung des Beobachtungsmateriales in der Schulstube exakter und für alle Schüler gleichmässig nutzbringender durchführen als draussen. Hier kann man alle Kinder bei der Stange halten, es stehen Wandtafel und Hefte zum Zeichnen, Modelle und Bilder zum Anschauen zur Verfügung.

Während wir also die Schüler das naturkundliche Vorstellungsmaterial auf den Ausflügen, im Schulgarten und in den freien Beschäftigungen sammeln lassen, führen wir die Durcharbeitung derselben vorherrschend im Klassenunterricht aus. Hier sind dann überall da, wo Unklarheiten zu Tage treten, die Modelle und Bilder mit Nutzen zu verwenden. Gute Modelle und Bilder lassen das Kind manches deutlicher erkennen und prägen das Erkannte dem Gedächtnis tiefer ein. Es muss also auch hier eins ins andere greifen, um das Ganze zum Gelingen zu bringen.

Unklarheiten können auf allen Stufen des Lernprozesses auftreten und darum auch die Bilder und Modelle überall herangezogen werden. Man darf aber nie vergessen, dass sie nur Hilfs- und Unterstützungsmittel sind und niemals als Ersatz für die lebensvolle Anschauung gebraucht werden dürfen.*)

---

*) Auswahl und Anschaffung guter Bilder und Modelle werden dem Lehrer durch die Lehrmittelhandlungen mit ihren illustrierten Katalogen sehr leicht gemacht. Wir verweisen auf das Müller-Fröbel-Haus in Dresden und die Schneidersche Lehrmittelhandlung in Leipzig.

VII. Durcharbeitung der „methodischen Einheiten“

Aus den vorangehenden Erörterungen und Forderungen geht deutlich hervor, dass wir im Unterricht allen Nachdruck auf vollwertige Anschauungen legen, wie sie der „objektiven Wirklichkeit“ im Natur- und Menschenleben und der „subjektiven Wirklichkeit“ in der kindlichen Auffassungsweise entstammen. Wir benutzen alle hier in Betracht kommenden Mittel, die zur Sinnen- und Denkschärfung, zur Gemütsveredlung und Willensstärkung beitragen können.

Das geschieht alles in vollem Einklange mit den Forderungen der Durcharbeitung nach den formalen Stufen. Sie sind das psychologische Lehrverfahren, an dem wir überall festhalten, wo es sich stofflich um eine „methodische Einheit“ handelt.

VIII. Jahresplan*)

Übersicht der bearbeiteten „methodischen Einheiten“

A. Geographisches.

1. Die Saale bei Jena.
2. Die Quelle am Teufelsfelsen.
3. Der Leutrabach als Nebenfluss der Saale.
4. Der Hausberg und die Kernberge.
5. Das Landschaftsbild vom Galgenberge aus.
6. Zeiteinteilung, Witterung und Jahreszeiten.

B. Naturkundliches

1. Die Wiese als Teppich. Maulwurf und Star als Wiesenpolizei.
2. Der Wald als Baumstadt. Eiche, Buche und Kiefer.
3. Waldstadtbewohner. Fuchs, Reh, Schnecke, Ameise.
4. Unsere Getreidepflanzen.
5. Unsere Flechtstoffe: Weide, Stroh, Bast, Rohr, Binsen, Wegerich.
6. Fische in der Saale und Leutra.
7. Feuer und Licht.
8. Gips, Sand, Ton, Porzellan, Glas.
9. Kupfer, Nickel, Silber, Gold, Eisen.
10. Einige Stubenvögel.

C. Die Natur im Dienste des Menschen.

a) Wie der Mensch für seine Wohnung sorgt.

1. Hausbau. Holzschlag und Holzhauer. Steinbruch und Maurer. Zimmerplatz und Zimmermann.

*) Der Stoff ist reichlich bemessen, den Verhältnissen entsprechend auszuwählen.

b) Wie der Mensch für seine Nahrung sorgt.

2. Feldbau. Maus und Krähe.
3. Müller und Mühle. Mehlwurm.
4. Bäcker und Brotbereitung. Heimchen.
5. Fischer und Fischfang. Rotauge und Aal.
6. Jäger und Jagd. Hase und Rebhuhn.
7. Viehzucht. Kuh, Pferd, Schaf. Schwein.
8. Der Hund.

c) Wie der Mensch für seine Kleider sorgt.

9. Der Schneider.
10. Der Schuhmacher.

d) Wie der Mensch für seine Bequemlichkeit sorgt.

11. Der Schreiner (Tischler).
12. Der Korbflechter.
13. Der Töpfer.

e) Der Verkehr der Menschen miteinander.

14. Landstrassen und Feldwege.
15. Post und Eisenbahn.
16. Wasserstrassen. Schifffahrt, Seereisen.
17. Das Geld. Kauf und Handel.

IX. Unterrichtskizzen

1. Die Saale bei Jena

(Zu Kapitel 1 der Robinsonerzählung: Robinson als Schulknabe)

Ziel: Wir wollen uns die Saale genau anschauen.

I. Stufe: Ihr habt schon mancherlei gesehen: Sie fliesst durch das „Paradies“, trägt Kähne und Flösse, treibt Mühlen usw. Es gibt noch mehr zu sehen. Wir wollen suchen.

II. Stufe: 1. Auszug. Durch die Grietgasse bis zur Ostschule. Umbiegen in die Paradiesgasse. Weg über die Eisenbahn zur Schützenbrücke. Promenadenweg an der Saale. — Wer zeichnet den Weg an?

2. Umschau.*) a) Die Saale ist breit. Messen über die Schützenbrücke. Es sind 60 Schritte.

b) Sie fliesst langsam. Messen durch Nachgehen eines schwimmenden Gegenstandes. Sie fliesst langsamer als wir gehen.

c) Kähne und Flösse. Die Kähne werden stromauf- und stromabwärts gerudert. Steuer. Die Flösse fliessen nur stromabwärts. Viele Stämme. Woher? Wohin?

d) Die Kiesbank. Woher? Wie kommt sie hierher? Strudel! Steine glatt. Wie kommt das? Seht, wie hier die Wellen vom Wehr her kleine Steinchen und Sand über grössere Steine fortgesetzt hin- und herreiben.

*) Sie erfolgt an mehreren Tagen.

e) Die Mühle: Rascher Lauf auf das Mühlrad. Kraft. Arbeit der Saale.

f) Schwemmboden und Feuchtigkeit auf den Wiesen: Woher? Hochwasser. Nebel morgens und abends.

g) Wasserspiegel: Himmel, Berge, Bäume, Häuser im Spiegel.

h) Die Badeanstalt: Schwimmen gesund und ein Vergnügen.

III. u. IV. Stufe: Die Saale arbeitet wie Menschen. Sie ist ein:

a) Dienstmann, denn sie trägt Kähne und Flösse und treibt Mühlen;

b) Schleifer, denn sie schleift Steine rund und glatt,

c) Baumeister, denn sie baut Kiesinseln und Kiesbänke. Eisbrüchen im Winter,

d) Gärtner, denn sie düngt und giesst die Wiesen,

e) Maler, denn sie malt die Bäume, Häuser, Berge und den Himmel ab,

f) Arzt, denn sie macht gesund, stark, und vergnügt durch die Bäder und das Rudern. (Im Winter durch den Eislauf.)

V. Stufe: Ist die Saale eine Wasserstrasse? Weshalb kommt das Flössholz nicht mit der Bahn, die an der Saale hinführt? Warum sehen es die Leute gern, wenn die Saale die Wiesen überschwemmt? Wann und warum wird die Saale gefährlich? Warum sind die Wehre gebaut? Der Kahn schwimmt auch stromaufwärts; wie wird das möglich? Was liefert die Saale zum Hausbau?

Modellieren: Flussbett mit Wehr und Schützenbrücke. Kahn mit Ruderer. Floss.

2. Die Leutra

(Robinson in den Ferien)

Ziel: Ob die Leutra ebensoviel kann wie die Saale.

I. Stufe: Nein, sie kann keine Kähne und Flösse tragen. Man kann auch nicht darin schwimmen. Mühlen kann sie aber doch treiben.

II. Stufe: 1. Weg bis zur Mündung im Paradies. Zeichnung.

a) Die Saale verschluckt das Leutrawasser. Die Leutra mündet in die Saale.

b) Kiesbank vor der Mündung. Woher Steine und Sand? Gegenströmendes Wasser. Hier die Sinkstoffe.

2. Weg die Leutra aufwärts.

a) Bach flach und schmal. Man kann oft darüber springen. In der Häckelstrasse Bett tief. Wie kommt das?

b) Lauf durch einen Kanal zwischen den Kliniken und der Bahnhofsstrasse. Wozu der Kanal? Platzgewinnung.

c) Lauf im Mühltal. Rasch und springend über steinigen Grund unter Brücken und Stegen hin. Ölmühle und Paraschkenmühle. Ableitung in ein Bett durch die Stadt. (Marktmühle.)

d) Wasser kalt und klar. Forellen und Bachstelzen. Beobachtung derselben. Warum hier?

e) Ufer schattig und kühl. Promenadenwege kühl und schlängelnd wie der Bachlauf. Lommerweg schön und erfrischend. Spaziergänger — Erholung — Erquickung.

III. u. IV. Stufe: Die Leutra arbeitet auch für uns. Sie treibt aber nur Mühlen. Die Mühlen sind kleiner als die an der Saale. Die Leutra hat schattige Wege an ihren Ufern. Viele gehen dort spazieren, um sich zu erquicken. Das Wasser ist klar und kalt. Die Leutra ist ein Nebenfluss der Saale.

V. Stufe: Wie kommt es, dass die Leutra schneller fliesst als die Saale? Weshalb wird das Leutrawasser im Sommer nicht so warm wie das Saalwasser? Erkläre, warum es in der Saale keine Forellen gibt! Warum sagt man, die Leutra mündet in die Saale? Wie machen es die Leute, wenn sie das Wasser ableiten? Warum ist das gescheit? Was bedeutet die Leutra für die Saale?

Modellieren: Mündungsgebiet. Ableitungsgebiet. Mühltal mit Leutra.

Sagen: Du Bächlein, silberhell und klar . . . Die Bachstelze von Dieffenbach.

3. Die Quelle am Teufelsfelsen

(Robinson in den Ferien. — Robinsons Quelle.)

Ziel: Die Quelle, ein Reisender unter der Erde.

I. Stufe: Robinson fand eine Quelle . . . Bei den Teufelslöchern ist auch eine Quelle. Das Wasser kommt aus Löchern im Felsen. Es läuft in Steinrinnen. Es ist klar und hell. Es läuft in einem Kanal unter der Landstrasse weg. Dann fliesst es als kleiner Bach in die Saale.

II. Stufe: 1. Gebt den Weg an! Zuerst wieder bis an die Schützenbrücke, darüber weg, am Schiesshaus vorbei und die Wöllnitzerstrasse hinauf. Zeichnet den Weg mit dem Stock in den Sand der Landstrasse. Wer kann die Wegrichtungen angeben?

2. a) Schaut die Quelle an! Das Wasser kommt aus 4 Löchern. Es fliesst über einen grossen Stein in kleinen Rinnen. Es ist ganz klar.

b) Hört! Es plätschert, murmelt und gurgelt.

c) Haltet die Hand hinein! Es ist kalt. Miss mit dem Thermometer! 8 °.

d) Ich höre, was das Quellwasser von seiner Reise erzählt: Ich bin Regenwasser gewesen und auf die Äcker und in den Wald über und hinter dem Felsen dort gefallen. Dann bin ich in die Erde gekrochen. Es zog mich gewaltig nach unten. Immer tiefer kam ich. Mit einem Male kam ich an die Erdschicht, die hier herausschaut. Seht sie euch an! Die Erdschicht liess mich nicht durch. Sie war aber schräg nach dem Saaltal geneigt. Viele Regentropfen, meine Kameraden, drückten so gewaltig nach, wie die Leute auf dem Vogelschiessen vorwärts drängen. So kamen alle immer tiefer herab. — Wir drängten manches weiche Erdkörnchen beiseite, bis wir hier heraussprudeln konnten. Viele Regentropfen stecken noch in der Erde. Sie kommen alle mit der Zeit. Tag und Nacht müssen sie laufen. Doch sie werden nicht alle, denn vom Himmel kommen immer neue hinzu.

Wohin geht nun die Reise? Sagt es selbst!

III. u. IV. Stufe. Das Quellwasser ist Regenwasser. Es dringt in die Erde ein und kriecht ins Tal, bis es ans Tageslicht sprudelt. Die Quelle läuft jahraus, jahrein. Das Quellwasser ist klar und kühl. Es reist nun in die Saale und dann ins — Meer.

V. Stufe. Zeige, wie das Wasser nagen kann! Wie lange hat es dazu gebraucht. Erkläre: Steter Tropfen höhlt einen Stein aus. Wo ist das noch zu sehen? Warum ist Quellwasser gesund? Wann ist es ungesund. Erzählung: Die Quelle von Chr. von Schmidt.

4. Der Kaufmann

(Robinson als Lehrling)

Ziel: Was Robinson lernen musste als Lehrling.

I. Stufe: Ihr seid schon beim Kaufmann gewesen. Reis, Kaffee, Zucker, Graupen gekauft. Der Kaufmann wiegt die Waren. Wie? Was misst er mit dem Litermass? Zeichne eine Wage, eine Tüte, ein Litermass.

II. Stufe: Der Lehrling muss acht geben:

a) Genau hinhören, was die Leute wünschen, freundlich sein, richtig wiegen und messen, sauber verpacken.

b) Er muss wissen, was die Waren kosten, richtig rechnen und auszahlen.

c) Manchmal muss er Waren verschicken und neue Waren kommen lassen. Wie? Woher?

d) Wie benutzt der Kaufmann Post, Eisenbahn und Schiffahrt?

III. u. IV. Stufe: Der Kaufmann muss freundlich, fleissig, ehrlich und redlich sein, wenn sein Geschäft gehen soll.

V. Stufe: Wie geht es einem schlechten Kaufmanne? Welche Geschäfte kennst du? Was bringt die Post, die Eisenbahn? Nenne Dinge, die mit den Schiffen über das Meer kommen. Wie arbeiten Post und Eisenbahn zusammen?

5. Das Schiff

(Robinsons Seefahrt)

Ziel: Ein Bild von einem grossen Schiffe wollen wir betrachten.

I. Stufe: Die Schiffe sind sehr gross. Sie fahren über das Meer. Es gibt Dampf- und Segelschiffe. Die Schiffe haben auch ein Steuer.

II. Stufe:

a) Es hat eine Kahnform. Oben ist es aber zu. Deck.

b) Es ist so lang wie die Kaserne. Innen sind auch Kammern wie in der Kaserne. Hier ist das Schiff offen. (Durchschnitt.) Zähle die Kammern in einer Reihe. Es sind mehr als 20. Wieviel sind übereinander? Grösse von kleinen Schlafkammern. Kajüten. Es gehen mehr Menschen hinein als in unsere Kaserne. Dreimal so viele?

c) Die Kajüten sind unter dem Wasser. Nur die oberen haben kleine, runde Fenster. Öffnen?

d) Auf dem Deck: Mastbäume, Taue, Segel.

e) An Bord, Anker, Steuer, Rettungskähne.

f) Kapitän, Steuermann, Matrosen, Reisende.

g) Wie der Wind das Schiff treibt. Dampfschiff mit Dampfmaschinen und Schiffsschraube am Kiel.

III. u. IV. Stufe: Das Schiff ist ein sehr grosses, schwimmendes Haus. Wind und Dampf treiben es fort. Das Meer trägt es so leicht wie eine Nussschale. Mit den Wellen steigt es auf und ab. Das Schiff kann sehr viel (grosse Lasten) über das Meer tragen.

V. Stufe: Wenn der Wind dass Schiff auf die Seite legt, so richtet es sich wieder auf. Wie geht das zu? Versuche es mit Steinen an deinem Schiffchen. Das Schiff schaukelt wie der Kahn, aber die Matrosen stehen fest. Wie machen sie es, dass sie nicht so leicht hinfallen? Es geht starker Wind, was machen die Matrosen mit den Segeln? Wie bei schwachem Wind? Begründung. Fahren Dampf- oder Segelschiffe sicherer? Sprich deine Meinung darüber aus

Modellieren: Anker, Schiff.

6. Hausbau
(Robinson richtet sich ein)

Ziel: Wie ein Haus gebaut wird.

I. Stufe: Erfahrungsmaterial.

II. Stufe: a) Steinbruch, Steinhauer und Maurer. Besuch der Stätten. Steinbrecher; Arbeiten: Sprengen, Abfahren, Behauen zu Quadern; Werkzeuge; Vorsicht.

Zeichnen: Spitzhammer, Winkelmass, Setzwage.

b) Holzschlag, Zimmerplatz. Holzhauer, Zimmerleute, Arbeiten, Balken, Pfosten, Riegel mit Zapfen, vierkantig zugehauen. Werkzeuge, Beschreibung und Gebrauch derselben.

Zeichnen: Beil, Säge, zugehauner Balken mit Zapfen.

c) Aufbau. Grundmauern, Aufrichten des Gebälkes, gerade und schräge Pfeiler mit Zapfen, Querbalken, die vier Seiten des Hauses, die Stockwerke, der Dachstuhl. Modell eines Hauses und Aufbau desselben. (Baumaterialien; Löhne: Abgabe an den Rechenunterricht.)

Zeichnen: Einfacher Grundriss des Hauses (z. B. unseres Schulhauses). — Vorderseite eines Hauses mit Tür, Fenster, Dach.

d) Wände und Dach: Lehm, Kalkstein, Kalkbrennen, Mörtel, Backsteine, Maurer, Arbeiten, Werkzeuge; Handlanger.

Dach, wozu? Womit gedeckt? Ziegeln, verschiedene Form derselben; warum so gestaltet? Wie gelegt? Eigener Versuch, einen Ziegel aus Ton zu formen. Ziegelbrennerei, Besuch derselben. Versuch im Decken mit Ziegeln. — Schieferdach (Anschauung). — Strohdach, Vorzüge, Nachteile.

Zeichnen: Haus und Zelt nebeneinander. Bauen eines Hauses aus den Steinen des Baukastens und Zeichnen des Gebildes.

e) Innere Räume des Hauses. Stube, Kammer, Küche, Keller, Boden; Zweck und Ausstattung derselben. Was Robinson vom Schiffe in seine Hütte trug? Welche Werkzeuge und Geräte wir im Hause haben?

Zeichnen: Ofen, Schrank, Sofa.

III. u. IV. Stufe: Das Haus schützt uns gegen Wind und Wetter. Es muss fest gebaut sein. Es steht sicher, wenn es auf festem Grunde ruht und „im Lote“ steht. Gemeinsame Arbeit gehört zum Hausbau.

V. Stufe: Warum darf das Haus nicht auf lockern Sand gebaut werden? Wie bauen die Leute, wenn das Haus auf den Saalwiesen feststehen soll? Wenn mitten in der Stadt ein Haus umgebaut wird, da stützen die Bauleute das Nachbarhaus. Wie erklärt sich das? Erkläre: Einigkeit macht stark. Welche Häuser müssen die dicksten Mauern haben, weshalb? Nenne Häuser der Stadt, die dir gefallen. Die Schwalbe ist ein Maurer, der Specht ein Zimmermann. Wieso? Sagen: Das neue Haus ist aufgericht. (Uhland.) Der kleine Zimmermann. (Sturm.)

Rätsel: Sitzt ein Männchen auf dem Dach
Schmaucht ein Pfeifchen Rauchtabak.

7. Der Korbflechter

(Robinson flicht sich Körbe)

Besuch einer Korbflechterwerkstätte. Wie ein Korb geflochten wird? Weiden, woher? Wie behandelt? Korbgestell. Das Flechten selbst. Was sonst noch geflochten wird? Was man ausser den Weiden noch zum Flechten benutzt? Rohr, Stroh, Bast, Schilf, Binsen.

Zeichnen: Korb.

8. Der Tischler

(Robinson als Tischler)

Besuch einer Tischlerwerkstätte. Stoffe, die der Tischler verarbeitet. Werkzeuge. Tätigkeiten. Gegenstände, die verfertigt werden. Preise derselben. (Abgabe an das Rechnen.)

9. Schneider

(Robinson als Schneider)

a) Schneider: Werkstätte; Stoffe, die er verarbeitet; Nähmaschine; Tätigkeiten desselben; Werkzeuge; Kleidungsstücke, welche er anfertigt. Was dieselben kosten (Rechenstoffe).

b) Weber: Rohstoffe, welche er verarbeitet; Webstuhl; das Weben selbst; Stoffe, welche er webt. Wie dieselben noch weiter bearbeitet werden.

10. Schuhmacher

(Benutzung der Ziegenfelle)

Besuch der Werkstätte. Nähmaschine. Die Stoffe, die der Schuhmacher verarbeitet. Seine Tätigkeiten. Werkzeuge. Die Erzeugnisse der Arbeit. (Preise derselben: Rechenstoffe.)

Modellieren und Zeichnen: Schuh, Stiefel.

11. Die grosse Waldameise

(Robinson richtet sich ein)

Ziel: Die Ameisen als Baumeister.

Anschauung: Ameisenhügel im Walde. Leben am, im und um den Hügel. Ameisenstrassen.

Betrachtung: a) Das Haus sieht aus wie die Häuser der Schwarzen in Afrika.*) Es sind keine Ziegel darauf. Das Regenwasser läuft aber doch ab, denn das Dach ist gewölbt.

b) Strassenbauer: Glatte Landstrassen. Sie führen in den Wald, ins Gebüsch, auf Bäume. Hin- und herlaufen der Ameisen.

c) Zimmerleute: Herbeischleppen von Fichtennadeln, Holzstückchen, Grashalmen. Die geben die Balken im Hause. Stärke der kleinen Tiere. Werkzeuge. Helferdienste.

d) Maurer: Herbeischleppen kleiner Steinchen. Maurerarbeit im Hügel. Speichel als Mörtel.

e) Einrichtung des Hauses: Zellen, Vorratskammern, Wohnzimmer, Kinderstuben. Puppen.**)

f) Nahrung: Fleisch toter Tiere, Baumsaft. — Winter? Ameisen fleissig, emsig. Gehe hin zur Ameise, du Fauler, und lerne von ihr. Einigkeit macht stark. Beharrlichkeit führt zum Ziel.

12. Der Wald

(Robinson sieht sich auf der Insel um)

Ziel: Der Wald als Baumstadt.

I. Stufe: a) Erzählt wie Robinson den Wald fand.

b) Wie es in Jena aussieht: grosse, kleine, breite, schmale Häuser, Strassen, Plätze, Bewohner, Musik, Polizei.

II Stufe: Anschauen der Waldstadt, Hören, Riechen, Tiefatmen.

a) Häuser? Die vielen Bäume. Eichen und Buchen die grössten. Fichten und Kiefern die schlankesten. Birken die frisch gestrichenen. Schornsteine? Blitzableiter? Strauchwerk.

b) Strassen? Die Waldwege. Pflaster weich, es ist Gras, Laub und Moos. Blumen gestreut wie zur Hochzeit.

c) Bewohner? In den Häusern wohnen Eichhörnchen, Kuckuck, Specht, Amsel, Drossel, Rotkehlchen, Raupen, Maikäfer. In den Strassen: Hasen, Kaninchen, Rehe. Füchse, Käfer, Schnecken, Ameisen, Eidechsen.

d) Stadtpolizei? Förster, Specht, Kuckuck, Amsel, Drossel . . . Wieso?

e) Konzert? Den ganzen Tag. Wer?

III. u. IV. Stufe: Der Wald ist eine Baumstadt. Dort ist immer frische Luft. Die Stadt ist gesund. Dort kann man lustig singen wie die Vögel. Im Walde spielt es sich fein. Es wohnen viele Tiere im Walde. Hasen, Rehe und Füchse halten sich im Gebüsch und Dickicht versteckt. Nur selten sieht man sie.

V. Stufe: Weshalb gehen viele im Walde spazieren? Warum bleibt es im Walde kühl? Aber in der Nacht? Wie verhältst du dich bei Gewitter im Walde? Welche Plätze darf man nicht betreten? Welche Blumen kennst du? Wer ist der Baumeister der Waldstadt.

Sagen: Im Walde möcht' ich leben. Waldkonzert. (Dieffenbach.)
Wer hat dich, du schöner Wald . . .

---

*) Die Anschauung stammt von Bildern, die jetzt reichlich vor die Augen und in die Hände der Kinder kommen.

**) Vergl. Reichelt, Aus Heimat u. Fremde. Dresden. Meinhold 1904.

13. Eiche und Fichte

Ziel: Zwei Bäume, die das beste Bauholz liefern.

Stoff: a) Eiche besonders dicker Stamm mit rissiger Borke, wächst langsam, Holz gelb, fest und schwer, zu Schwellen, Trägern, Säulen, Mühlradwellen und Möbeln verwendet. Haltbarkeit gross, fault nicht leicht. Sehr geschätzt, teuer.

b) Fichte sehr langer Stamm, Rinde rot, Rottanne genannt, wächst schnell, Jahrestriebe, Holz weiss, harzig, nicht so fest wie Eichenholz. Bau- und Möbelholz. Brennholz.

Wer bekommt Eichenkränze? Warum? Flösse aus Eichenstämmen gibt es nicht. Erkläre das. Eichenmöbel werden nicht glatt poliert. Warum nicht? Wie ist das beim Fichtenholz? Fichte im Winter. Wen speisen Fichte und Eiche? Welche Spielsachen erhältst du von ihnen? (Zapfen — Eicheln, Eichelnäpfchen, Pfeifen.)

Singen: O, Tannenbaum . . .

14. Rundschau auf die heimatliche Landschaft vom Galgenberg aus

(Robinson hält Umschau von einem Berge aus)

Stoff: Kernberge, Hausberg, Jenzig, Gleissberg im Osten, wo die Sonne aufgeht. Forst und Tatzend im Westen, wo die Sonne untergeht. — Leuchtenburg weit im Süden. Landgrafen im Norden. Täler zwischen den Bergen. Strassen und Wege. Eisenbahnen, Stadt und Dörfer. Felder und Wälder. Modellieren des Bildes nach der Natur mit Plastilina auf einem Brett. Zeichnung auf der Schiefertafel.

15. Die Wiese

Ziel: Wir wollen unsere Saalwiesen genau betrachten.

I. Stufe: Robinson fand auch Grasplätze. Wie sahen sie aus? Welche Tiere waren dort?

II. Stufe: a) Zuerst grüner Grund unter Erlen und Weiden.

b) Später viele Blüten: gelbe Dotterblumen, rosa und weisses Wiesenschaumkraut, blauer Wiesensalbei und Storchschnabel, gelbe Hahnenfüsse, rote Archis und Nelken, weisse Schirmblüten von Kerbel und Möhre, unzählige Grashalme. Boden weich. An manchen Stellen sumpfig. Schilf. Zirpen der Grillen. Quaken der Frösche. Schmetterlinge. Blumen. Hummeln.

III. u. IV. Stufe: Die Wiese ist ein schöner Teppich. Es wird getanzt darauf. Frösche, Grillen und Hummeln sind die Musikanten, die Schmetterlinge sind die Tänzer. Da tanzen Pfaunauge, Fuchs, Bläuling und Schwalbenschwanz lustig zur Musik. Sie ist auch eine Futterkammer für die Haustiere. Der erste Grasschnitt heisst Heu, der zweite Grummet. Kühe und Pferde fressen Heu und Grummet gern. Die Kuh gibt viel Milch davon.

V. Stufe: Warum ist die Wiese ein feiner Spielplatz? Ist unser Sportplatz an rechter Stelle angelangt? Wo gibt es Bergwiesen? Warum gedeiht das Gras besonders gut im Saaltal?

16. Star und Amsel

Ziel: Zwei Wiesenpolizisten.

I. Stufe: Was unsere Stadtpolizisten zu tun haben. Tag und Nacht wachen. Auch Ruhe und Ordnung halten. Diebe festnehmen. Wer etwas zerstrört, wird auch bestraft. Ob Star und Amsel nicht auch Ähnliches tun? Der Star sitzt vor seinem Kasten und plappert. Wenn er Junge hat, füttert er sie fleissig. Die Amsel singt von der Baum- oder Dachspitze herab sehr fleissig, morgens und abends.

II. Stufe: Gang auf die Wiese. a) Der Star spaziert durch das Gras. Er ist aufmerksam. Jetzt bückt er sich schnell und fasst etwas mit dem Schnabel. Es ist ein Wurm, eine Raupe oder eine — Schnecke. Er spaziert weiter, schnappt bald wieder einen Käfer oder Wurm. Der Schnabel wird voll. Jetzt fliegt er weg. Wohin? Da kommt er schon wieder. Dieselbe Arbeit. Füttern der Jungen am Starkasten beobachten!

b) Die Amsel hüpft im Grase umher. Auch aufmerksam. Auf einmal arbeitet sie schnell mit dem Schnabel im Gras herum. Erde fliegt empor. Bald hält sie einen Wurm im Schnabel. Weiterhüpfen. Suchen. Fangen. Schnabel voll Würmer und Raupen. Wegfliegen. Wiederkommen usw.

III. u. IV. Stufe: Im Gras auf der Wiese halten sich Würmer, Raupen und Käfer auf, die wollen das Gras fressen. Es gibt Regenwürmer, Tausendfüsse, grüne, bunte und Haarraupen. Das sind Feinde der Wiese, Zerstörer oder Verderber. Star und Amsel vertilgen sie. Star und Amsel sind Wiesenpolizisten. Die Amsel hat eine schwarze Uniform mit gelbem Säbel. Des Staren Uniform glänzt bläulich und es sind graue Punkte darauf. Sie wachen nur am Tage, nachts schlafen sie. Die Wachtstuben sind die Nester. Dorthin werden die Wiesendiebe gebracht und alle verzehrt. Die Wiesenpolizisten singen.

V. Stufe: Gib an, worin der Nutzen der Wiesenpolizisten besteht. Wir wollen eine Rechnung darüber machen, 6 Junge fressen täglich 300 Raupen und Schnecken usw. Wie machen es die Leute, damit immer mehr Stare kommen? Wie nützen sie im Garten? Wie steht es im Winter mit den beiden? Wie lohnt man der Amsel im Winter ihre Dienste? Stargesellschaften? Reise?

Modellieren: Starkasten mit Star.

17. Jäger und Jagd *)
(Robinson als Jäger)

Stoff:

a) Robinsons Ausrüstung.
b) Wie unsere Jäger aussehen: Jagdanzug, Jagdtasche, Flinte.
c) Womit sie schiessen: Patronen, Pulver, Schrot.
d) Was sie schiessen: Hasen, Kaninchen, Rebhühner, Enten, Schnepfen, Füchse und Rehe.
e) Wie sie jagen: Suche mit dem Hunde, Anstand, Treibjagd.
f) Jagdzeiten.
g) Nutzen der erlegten Tiere. Wildbrethändler, Braten.

*) Nur noch kurze Hinweise.

Singen und Sagen: Mit dem Pfeil, dem Bogen. — Im Wald und auf der Heide.

Modellieren und Zeichnen: Flinte, Jagdtasche, Jagdstock, Jägersmann.

18. Der Hase

Ziel: Warum der Hase so furchtsam ist.

Beobabtung im Freien und Bild.

Stoff: a) Menschen, Hunde, Wölfe, Lüchse,
Katzen, Marder, Wiesel, Füchse,
Adler, Uhu, Raben, Krähen,
Jeder Habicht den wir sehen,
Elstern auch nicht zu vergessen,
Alles, alles will ihn fressen.

b) Die vielen Feinde können ihn aber doch nicht vertilgen, denn
a) Er hält sich versteckt.
b) Er hat eine Schutzfarbe.
c) Er hört sehr gut.
d) Er läuft sehr schnell.

c) Kaninchen als Stallhase. Vergleich. An ihm sehen, wie der Hase frisst, läuft, hoppelt, spielt, schläft. . . .

Betrachtung des Gebisses.

d) Der Hase erzählt seine Lebensgeschichte. Löffel — Läufe — Lichter — Blume? Hasenlieder von Dieffenbach. Hasenspiele. Osterhase!

Rätsel: Kannst du mir sagen, wer das ist, der immer mit zwei Löffeln frisst?

Modellieren: Hase. Schattenbilder an der Wand.

19. Fischer und Fischfang

(Robinson als Fischer)

Beobachtung des Fischfanges an der Saale und Besuch einer Fischhandlung. Forelle, Karpfen, Aal, Weissfisch. Vergleichende Beschreibung. Die Fische der heimatlichen Gewässer: Lebensweise. Wie die Fische gefangen werden? (Mit der Hand, der Angel, dem Netz.) Beschreibung und Anwendung der Fangwerkzeuge. Wie andere Tiere gefangen werden? Wozu die Fische gefangen werden? Wie sie schmecken? Seefische, Hering.

Modellieren und Zeichnen: Angel, einen Fisch in einfacher Form.

Sagen: Fischlein, Fischlein, du armer Wicht . . .

(20. Kuh, Pferd, Schaf, Schwein)

Robinson will Viehzüchter werden

Besuch eines Bauernhofes. Stallungen der Tiere. Futtervorrichtungen. Fütterung. Wie fressen und saufen die Tiere? Wie Kühe und Schafe kauen, ohne zu fressen. Wiederkäuer.

Kuh und Pferd im Dienste des Menschen.

Schafe auf der Weide. Schwein beim Wühlen und in der Suhle.

Eigener Versuch, aus Milch Butter und Käse zu bereiten.
Behandlung der Tiere nach „Schmeil." *)

21. Zeiteinteilung
(Erster Jahrestag auf der Insel)

a) Das Jahr und seine Einteilung: **Zwölf Monate, Namen und Reihenfolge derselben; Wochen, Tage, die sieben Wochentage. Kalender; Einrichtung desselben; ein Schulkalender an einer Wandtafel oder auf einer Pappe. (Abgabe an den Rechenunterricht.)**

b) Der Tag und seine Einteilung: **Vormittag, Mittag, Nachmittag, Abend, Nacht; 24 Stunden. Uhr, Räderuhr, Beobachtungen über den Sonnenlauf. Schattenmessungen, Sonnenuhr, Anfertigung einer Sonnenuhr auf dem Schulplatze. (Abgabe an den Rechenunterricht.)**

Rätsel: Welche Uhr hat keine Räder?
Sagen: Gott im Himmel hat gesprochen.
Singen: Uhrlieder.
Zeichnen: Wanduhr.

22. Witterung und Jahreszeiten
(Jahreszeiten auf Robinsons Insel. Robinson sorgt für den Winter)

Witterung und Jahreszeiten auf **Robinsons Insel und bei uns.** Zusammenfassung der Jahresbeobachtungen: täglicher und jährlicher Sonnenlauf; Tag- und Nachtlängen; Kälte, Wärme, Schnee, Eis, Regen, Hagel, Gewitter. Unsere vier Jahreszeiten, und wie sie sich von einander unterscheiden. Thermometer, Wärme- und Kältegrade. (Abgabe ans Rechnen.)

Sagen: Frühling, Sommer, Herbst und Winter sind des guten Gottes Kinder.

23. Arzt, Apotheke, Krankenhaus
(Robinson wird krank)

Anzeichen vom Krankwerden: Frost, Fieber, Mattigkeit, Kopfschmerzen, Erbrechen, Temperaturmessung. Bettruhe.

Arzt: Untersuchung, Verordnungen, Rezepte, Arznei, Apotheke.

Krankenhaus, wenn die Krankheiten ansteckend sind wie Scharlach, Diphtheritis, Typhus. Dort gute Pflege, denn: darauf eingerichtet, Arzt immer da, verständige Pfleger und Pflegerinnen, barmherzige Schwestern.

Genesung. Vorsicht nach der Krankheit.

Gesundheitsregeln.

24. Saat und Ernte (Feldbau)
(Wie Robinson sät und erntet)

Vorbereitung des Bodens durch Düngen, Pflügen, Eggen. Ackergeräte. Aussaat; Wachstum; Reife. Getreidearten.

Vergleichende Beschreibung derselben. Ernte; Erntearbeiten; Erntearbeiter; Werkzeuge. (Stoffe fürs Rechnen.)

Sagen: Wer merkts am Samenkorn, so klein.

Modellieren und Zeichnen: Wagen, Sense, Dreschflegel, Egge, Pflug.

*) Vgl. Erstes Schuljahr.

25. Die Maus als Bauernfeind

Anschauung: Viele Löcher, Erde wie ein Sieb, Mäusewege. Huschender Lauf darauf, Wühlarbeit, Mäusefrass, Schaden. Mäusefallen auf den Äckern, Vergiftung. Aufgraben einer Erdwohnung. Nest und Junge. Starke Vermehrung. Mäusejahre.

Betrachtung einer Feldmaus. Vergleich mit der Hausmaus. Gebiss vergleichen mit dem des Hasen.

26. Die Krähe als Bauernfreund

Anschauung: Gang hinter dem Pfluge her. Auflesen von Engerlingen und Würmern. Haschen der Mäuse.

Fliegende Katze. Fangwerkzeuge: Krallen und dicker Schnabel. Nutzen. — Schaden der Saatkrähenheere auf jungen Saatfeldern. Ziehen am Morgen und Abend. Nestkolonien.

Betrachtung der Krähe in der Gefangenschaft oder nach einem Bild.

27. Feuer und Licht

(Robinson sorgt für Beleuchtung seiner Wohnung)

a) Feuer, Feuerzeuge, Brennstoffe, Flamme, Licht und Wärme; Kochen der Speisen, Erwärmen der Stuben. Russ, Kohle, Asche, Herd, Ofen, Schornstein, Schornsteinfeger. Blasebalg.

b) Licht. Lampen. Beschreibung unserer Lampen. Leuchtstoffe, Öl, Petroleum, Gas, Elektrizität. Leuchtkraft der Leuchtstoffe. Es ist gut, dass wir Licht anmachen können. Warum? — Gefahr. Vorsicht. Laterne.

Modellieren und Zeichnen: Herd, Ofen, Leuchter mit Talglicht, Öllampe, Schirmlampe. Zusammenstellung von Tisch und Licht.

Rätsel: Ich wohne zwar in jedem Haus,
Doch seh ich fast immer anders aus.
Obwohl mich niemand entbehren kann,
Sieht man mich kaum im Sommer an,
Lässt stehen mich in der Ecke dort
Mit leerem Magen immerfort.
Kaum aber bricht der Winter ein,
So ruft man gleich die Magd herein.
Die stopft mir voll den hohlen Magen;
Dann sammeln um mich mit Behagen
Sich Herren und Frauen und die Kinder,
Die drängen gern zu mir sich hinter
Und reiben die Hände und streicheln mich auch
Und horchen, wie's knistert in meinem Bauch.

(Scherer.)

28. Der Töpfer

(Robinson als Töpfer)

Eigene Versuche, einen Topf aus Ton zu formen und im Feuer zu härten. Besuch einer Töpferei. Werkstätte: Zubereitung des Tones; Formen der Geschirre; Brennen derselben; Glasur; Verzierungen. Was

für Geschirre gefertigt werden: Töpfe, Teller, Tassen, Schüsseln. Preise derselben; zerbrechlich. Geschirre aus Porzellan, Steingut, Glas. Vergleichungen.

Modellieren und Zeichnen: Tasse, Topf. Gedeckter Tisch.

29. Müller und Mühle

(Robinson als Müller)

Wie Robinson sich aus Gerstenkörnern Mehl bereitet? Wie es bei uns geschieht? Gang nach der Mühle und Betrachtung der Einrichtung. Der Mehlwurm. Besprechung des Geschehenen in der Schule unter Verdeutlichung durch Zeichnungen. Wasser-, Wind-, Handmühlen. Mehlfrüchte. Was sonst noch gemahlen wird? Kaffee, Sand, Gyps. Getreide- und Brotpreise. (Abgabe ans Rechnen.)

Sagen: Es klappert die Mühle.

Modellieren und Zeichnen: Windmühle, Kaffeemühle.

30. Bäcker und Brotbereitung

(Robinson als Bäcker)

Gang zum Bäcker. Mehl, Teig, Backtrog, Sauerteig (Hefe). Einsäuern. Auswirken. Backofen. Ofenschüssel. Backen. Farbe, Geschmack des Brotes. Aussehen. Was sonst noch gebacken wird? Wie? Vergleichungen. Werkzeuge im Backhaus. Das Heimchen als Backhausmusikant. Wer bei euch im Hause auch bäckt? Was? Wie? Was das Backwerk kostet? (Abgabe an den Rechenunterricht.)

Sagen: Lieber Gott, du gibst zu essen.

Zeichnen: Backofen. Brotschieber. Semmel. Bretzel.

31. Schule und Kirche

(Robinson als Lehrer)

Besuch eines Gottesdienstes. Unsere Erbauungsstunden.

32. Das Geld

(Geldfund Robinsons)

Zeigen und Besprechen der Markmünzen; Kupfer-, Nickel-, Silber- und Goldmünzen. Vergleichende Beschreibung derselben. Werttabelle. Sachgebiete fürs Rechnen im Zahlraum von 1—100. Papiergeld. Wie man auf ehrliche Weise zu Gelde kommt? Was man dafür kaufen kann? Was einzelne Dinge kosten? Reiche und Arme. (Abgabe an das Rechnen.) Vergl. Lehrbeispiel.

33. Winter, Weihnachten

(Robinson feiert Weihnachten)

Schnee, Eis, Kälte, kurze Tage, lange Nächte. Winterfreuden auf dem Schnee und Eis. Winterleiden bei Menschen und Tieren. Das Wintervierteljahr, Anzahl der Tage, Wochen desselben (Abgabe ans Rechnen).

Sagen: Winterzeit, kalte Zeit. Gefroren hat es heuer.

Modellieren und Zeichnen: Schlitten, Christbaum, Spielsachen.

Singen: Alle Jahre wieder. Vom Himmel hoch.

Sagen: Du lieber, frommer, heilger Christ.

34. Winters Abschied

(Im Anschluss an die Jahreszeit und den Schulschluss)

Osterfest.

Singen und Sagen: Winter ade, Scheiden tut weh.

X. Lehrbeispiele

1. Die Saale bei Jena*)

Ziel: Wir wollen an die Saale gehen und sie uns genau betrachten.

I. Stufe: Ihr habt schon mancherlei davon gesehen: Sie fliesst durch das Paradies. Es schwimmen Flösse und Kähne darauf. In der Rasen- und Brückenmühle dreht die Saale die Mühlräder. Manchmal überschwemmt sie den Steinweg und Wenigenjena und reisst Brücken und Häuser um. Einmal, 1890 ist die Saale sehr hoch gewesen. Im Paradies zeigen es die Wassermarken an. Da hat sie Brücken und Häuser eingerissen. Die Camsdorfer Brücke hat sie aber nicht einreissen können. Die ist aus grossen Quadersteinen gebaut und steht sehr fest.

Nun wollen wir hingehen. Es gibt noch viel zu sehen und zu lernen.

II. Stufe: a) Der Auszug: Von der Schule gehen wir durch die Grietgasse bis zur Ostschule. Dort biegen wir rechts um in die Paradiesgasse, die bis zur Schützenbrücke im Paradies führt. Wer zeichnet den Weg mit dem Stock hier in den Sandweg!

b) Die Umschau:

1. Der Strom

Die Saale ist sehr breit. Wir wollen messen. Wie kann es geschehen? Wir messen sie über die Schützenbrücke weg. Es sind 60 Schritte. Sie fliesst langsam. Da kommt Wasserschaum geschwommen. Geht ihm nach! Er schwimmt nicht schneller, als wir im Schritt gehen. Warum kommt das Wasser nicht zu uns auf den Promenadenweg? Es kann nicht über die Ufer. Es fliesst in einer tiefen Mulde, die heisst Bett. Die Saale schläft aber nicht in ihrem Bette, sondern sie läuft darin immer weiter. Wie sind die Ufer? Tretet auf die Schützenbrücke und schaut dorthin wo die Flösse mit dem Saalwasser fliessen. Hebt die rechte Hand hoch. Sie zeigt auf das rechte Saalufer. Jetzt die linke Hand hoch! Sie zeigt auf das linke Ufer. Auf welchem Ufer stehen das Schützenhaus, die Paradieswirtschaft? Wo fährt die Eisenbahn? Wo sind die Saalwiesen? Schaut jetzt dahin, woher die Flösse kommen! Wo fährt jetzt die Eisenbahn? Mehr Übungen! Wie findet man das rechte und linke Ufer? Wie sieht das Wasser aus? Grund sehen? Seht ihr euch selbst? Was noch? Himmel, Bäume, Berge, fliegende Schwalben. Jetzt wollen wir Steine in die Saale werfen. Wie wird es mit den Bildern? Dort fliesst die Saale rascher. Bilder?

Zusammenfassung.

---

*) 3—4 Gänge sind gedacht.

2. Kähne und Flösse

a) Kähne: Hier sind sie alle festgebunden. Das ist der Hafen. (Bahnhof.) Seht den Kahn an! Vorn und hinten ist er spitz, in der Mitte breit. Hinten ist ein Steuer. Es kann nach links und rechts gedreht werden. Das sind die Ruder. Die sehen aus wie Schaufeln. Da rudert ein Mann los. Wie macht er es mit den Rudern? Wie fährt der Kahn durchs Wasser? Er schneidet durch. Jetzt rudert er nicht mehr. Was seht ihr?

Zusammenfassung:

b) Flösse: Wohin schwimmen sie? Wie sind die Stämme zusammengekettet? Zählt die Stämme! Ruder? Es sind keine da. Der Mann hat eine lange Stange. Damit sticht er in den Grund der Saale und treibt das Floss unter sich weg. Wann muss er die Stange herausziehen? Wohin läuft er, wenn er wieder einstechen will? Warum? Steuer? Es ist eins da, aber es ist vorn angebracht und ist wie ein langes Ruder Beobachtet, wie der Flösser steuert!

Zusammenfassung.

3. Auf der Kiesbank

Gang zur Kiesbank. Wo ist sie? Unterhalb des Rasenmühlenwehrs. Wie kommt sie hierher? Angeschwemmt durch die Saale. Was wir sehen: Steine und feinen Sand. Beschaut die Steine genauer! Alle sind glatt. Manche sehen aus wie ein Ei oder eine Kugel, andere gleichen einem Hammer, einem Messer, einem Spiess. Ecken? Fast keiner hat Ecken. Wie kommt das? Hier sieht man es: die Wellen schlagen immer ein Stück über die Kiesbank und treiben kleine Steinchen und Sand über die grösseren Steine. Da geschieht etwas, wie an einem Schiefer oder Bleistiften! Die nutzen sich ab und die Steine reiben sich ab. Alle Ecken gehen weg. Die meisten Steine liegen aber doch still? Wanderung auf dem Grunde bis hierher. Lebensgeschichte der glatten Steine!

Zusammenfassung.

4. Am Mühlrad

Wie das Wasser hier schiesst! Wie kommt das? Es ist eine Schleusse gebaut. Darüber staut sich das Wasser und nun schiesst es rasch den schrägen Weg ab. Ist es nötig, dass es so rasch laufen muss? Ja, da hat das Wasser mehr Kraft. Es schiesst vor das Mühlrad und dreht es um. Seht, wie es sich dreht! Hört, wie es in der Mühle rasselt! Da gibts schwere Arbeit zu tun.

5. Auf der Wiese

Was hier in den Büschen hängt und wie sich die Büsche neigen! Das kommt von der Überschwemmung!

Was die Saale hierher geschwemmt hat! Es ist feine, gelbe Lehmerde. Woher mag die kommen? Erzählung darüber. Was sagt der Wiesenbesitzer wohl über die Erde? Düngung!

Wie die Schuhe nass werden, und es hat doch nicht geregnet. Seht die Grashalme an! Lauter Wasserperlchen sind darauf. Woher? Die Luft ist noch neblig über der Wiese, am Berge nicht. Der Nebel kommt von der Saale. Was macht die also. (Abendnebel!) Was sagt der Wiesenbesitzer dazu?

Zusammenfassung.

6. An der Badeanstalt

Einrichtung! Springen, Tauchen, Schwimmen. Wie schwimmt man? Gesundheit.

Zusammenfassung.

III. Stufe: Ob die Saale nicht vieles wie ein Mensch macht?

a) Sie trägt wie ein Dienstmann. Sie trägt Kähne und Flösse auf ihrem Rücken. Der Dienstmann trägt die Koffer bergauf, bergab. Die Saale kann nur bergab forttragen. Sie kann aber viel schwerer tragen. Steine und Sand schafft sie auch fort. Sie treibt auch mit grosser Kraft die Mühlräder.

b) Am Rasenmühlenwehr und vor der Camsdorfer Brücke hat sie Kiesinseln und Kiesbänke aufgebaut.
Sie arbeitet auch wie ein Baumeister.

c) Die Steine schleift sie überall rund. Sie ist ein Schleifer.

d) Sie malt wie ein Maler, aber rascher. Sie malt aber alles umgekehrt.

e) Sie düngt und begiesst die Wiesen wie ein Gärtner den Garten.

f) Sie erhält die Menschen gesund wie ein Arzt. Der Arzt sagt auch: Badet, in der Saale und lauft Schlittschuhe darauf das ist gesund.

IV. Stufe. Die Saale ist ein Dienstmann denn sie trägt Kähne und Flösse und treibt Mühlen. Sie ist ein Baumeister und baut Kiesinseln und Kiesbänke. Sie reisst auch ein. Sie ist ein Schleifer, denn ... Sie ist ein Gärtner, denn ... Sie ist ein Maler, denn ... Sie ist ein Arzt, denn ...

V. Stufe: Ist die Saale eine Wasserstrasse? Weshalb kommt das Flossholz nicht mit der Bahn, die an der Saale hinführt? Sie ist ein billiger Dienstmann. Wieso? Welche Leute sehen es gern, wenn die Saale das Tal überschwemmt? Grund dafür. Wann sehen sie es nur gern? Wann und warum wird die Saale gefährlich? Wie heissen im Saalliede die Saalufer? Welchen Zweck haben die Wehre? Wie kann ein Kahn auch stromaufwärts schwimmen? Was liefert die Saale für den Hausbau, den Strassenbau, die Küche? Wo ist es an der Saale besonders schön? Wann ist es besonders angenehm dort? Ist es gesund Saalwasser zu trinken und warum nicht? Baut die Saale in unsern Sandhaufen. Modelliert sie mit der Schützenbrücke.

Wer kann ein Lied von der Saale singen?

2. Das Rotauge ein Saalfisch

Ziel: Wir wollen einen Saalfisch genauer betrachten.

I. Stufe: Unter der Schützenbrücke schwimmen viele Fische herum. Sie warten auf Brotstückchen, die ihnen die Menschen zuwerfen. Wenn ein Stückchen Brot in die Saale fällt, kommen eine Menge Fische ge-

schwommen und schnappen danach. Sie sind aber scheu dabei und huschen, wenn sie einmal danach geschnappt haben, in die Tiefe. Dann kommen sie wieder. Sie schwimmen sehr gewandt und bleiben immer unter dem Wasser. Nur manchmal springt einer ein wenig hoch über das Wasser.

II. Stufe: Hier ist ein Saalfisch im Glase. Schaut ihn genau an!

1. Wie er aussieht.
   a) Die Augen. Sie haben einen rotgelben Kranz. Der Fisch heisst darum Rotauge. Er kann die Augen nicht schliessen.
   b) Das Kleid. Es sind Schuppen. Sie liegen wie die Dachziegel übereinander. Auf dem Rücken sind sie blaugrau, nach den Seiten werden sie heller und kleiner. Am Bauche sind keine Schuppen mehr deutlich zu sehen. Der Bauch ist weiss.
   c) Die Flossen. Der Fisch hat keine Beine. Dafür hat er Flossen. Wo? Wie viele? Welche ist die grösste? Zeichne sie an! Schaut die Flossen gegen das Licht an. Es sind Strahlen darin. Das sind die Finger und Zehen. Bewegung der Flossen.

Zusammenfassung.

2. Warum der Fisch im Wasser leben kann.
   a) Achtet auf das Maul. Er macht es immer auf und zu. Ob er das Wasser in den Leib schluckt? Hinter den Augen sind zwei Deckel, Klappen, da kommt es wieder heraus.
   b) Der Fisch ertrinkt darum nicht. Er kann aus dem Wasser Luft atmen.

Zusammenfassung.

3. Wie der Fisch schwimmt.
   Er schlägt mit der Schwanzflosse gegen das Wasser. Die Schwanzflosse ist sein Ruder. Die andern Flossen helfen mit. Nach welcher Seite schwimmt der Fisch, wenn er mit dem Schwanz nach rechts, nach links schlägt? Steuert er auch? Womit und wie?
4. Warum der Fisch gut schwimmen kann.
   a) Sein Körper ist zusammengedrückt, nicht wie eine Walze. Dazu nach vorn und hinten dünn. Darum kann er gut durch das Wasser. Versuche mit der flachen und hohen Hand.
   b) Hier ist ein toter Fisch, dem wir den Leib aufschneiden wollen. Da kommt ja ein merkwürdiges Ding zum Vorschein. Eine Blase ist es. Zeichne sie an. Die macht den Fisch leicht, denn eine Blase schwimmt. Der Fisch hat den Schwimmgürtel im Leibe, wir legen ihn um den Leib.

Zusammenfassung.

III. Stufe: Ist der Fisch nicht ein Taucherboot?*) Ja, denn sein Körper ist ähnlich geformt. Er schwimmt auch immer unter dem Wasser. Vergleiche den Fisch mit einem Kahn. Wodurch unterscheiden sich beide. Vergleicht das Schwimmen des Fisches mit dem der Ente.

*) Das Taucherboot ist ein verbreitetes Spielschiffchen.

IV. Stufe: Der Fisch kann im Wasser atmen. Er hat eine Schwimmblase im Leibe, die ihn im Wasser trägt. Der Fisch ist ein lebendiges Taucherboot.

V. Stufe: Nenne andere Fische, die wir beim Fischhändler sahen. Welcher ist wie eine Schlange geformt? Welche schmecken gut? Kann der Fisch schreien? Wo sind die Saalfische im Winter? Warum schlafen sie? Was weisst du über die Nahrung der Saalfische? Wie fängt man die Fische? Warum darf nicht jedermann angeln?

Modellieren: Der Fisch.

3. Die Kuh als guter Wirt*)

Ziel: Die Kuh ist ein guter Wirt für Kinder und erwachsene Menschen.

I. Stufe: Robinson hatte auch gute Wirte: Das waren seine Ziegen. Sie gaben ihm Milch. Die schmeckte Robinson gut und machte ihn satt und stark. Von den Ziegen erhielt er auch Fleisch und Kleider. Robinson pflegte seine Freunde und Wirte auch recht gut. Wie denn? Nun unsern guten Wirt betrachten.

II. Stufe: Nach den Beobachtungen im Bauernstall und Bauernhaus und eigenem Versuch:

1. Wo die Milch herkommt.

Die Bauersfrau setzt sich auf einen Schemel, nimmt einen Eimer zwischen die Knie und melkt die Milch hinein. Sie melkt an den Strichen des Euters. In jeder Hand hat sie einen Strich und drückt die Milch im Takt heraus. Die eine Kuh gibt mehr Milch als die andere. Die Kühe halten still, wenn sie gemolken werden.

2. Was die Frau mit der Milch macht.

a) Die frisch gemolkene Milch giesst sie durch ein Tuch (Seihtuch) oder feines Sieb in ein anderes Gefäss. Sie seiht die Milch, damit sie ganz rein wird.
b) Die Milch kommt in die Milchstube und wird dort in Schüsseln hingesetzt, damit sie sauer wird. Die Kaffeemilch und die Kindermilch wird gekocht.
c) Von der sauren Milch wird der Rahm oder die Sahne abgeschöpft. Daraus rührt oder leiert die Frau Butter und bekommt dabei Buttermilch.
d) Aus der Sauermilch wird „Matz" und Molke. Die Molke kann man trinken, und aus dem Matz wird Käse gemacht.

Zusammenfassung.

3. Wie uns die Kuh Fleisch gibt.

Im Schlachthaus wird sie geschlachtet. Der Fleischer verkauft dann ihr Fleisch. Es heisst Rindfleisch und wird gebraten und gekocht. Das Fett heisst Talg.

4. Die Kuh gibt uns noch mehr, doch darüber wollen wir ein ander mal sprechen.

---

*) Nur der Nutzen durch Milch und Fleisch soll ins Auge gefasst werden.

III. Stufe. Wieso ist die Kuh ein guter Wirt? Sie gibt uns: Milch, Butter, Käse und Fleisch. Wie müssen die Bauersleute dafür bezahlen? Durch gutes Futter, gute Streuh und gute Pflege. Reinhaltung.

IV. Stufe. Die Kuh ist unser Wirt und Freund. Milch, Butter, Käse und Rindfleisch sind gute Nahrungsmittel. Für Kinder sind Milch, Butter und Käse am gesundesten. Kleine Kinder nähren sich nur von Milch.

V. Stufe. Wann gibt die Kuh viele und gute Milch? Wie hält ein tüchtiger Bauersmann seine Kühe? Welches Futter gibt die beste Milch? Was weisst Du von der Molkerei zu erzählen? Was verkaufen die Milchwagen in der Stadt? Preise der Milch? Wie kommt es, das Magermilch billiger ist als Vollmilch? Welche Milch können kleine Kinder nicht vertragen? Wie muss die Mutter die Milchflaschen halten? Weshalb?

Sagen: Muh, muh, muh!
So ruft im Stall die Kuh.
Sie gibt uns Milch und Butter,
Wir geben ihr das Futter.
Muh, muh, muh!
So ruft im Stall die Kuh.

4. Das Kochsalz

Ziel: Wir wollen von unserm Salz sprechen.

I. Stufe: Erzählt, wie Robinson Salz erhielt, wozu er es brauchte und was es ihm nützte.

II. Stufe: 1. Wozu wir das Salz brauchen.

a) Die Mutter salzt die Suppen und Gemüse damit. Auch in den Kuchen tut sie etwas Salz.

b) Wir streuen Salz auf das Schmalzbrot, essen es zu Eiern und Fleisch. In der Butter ist auch Salz.

c) Der Fleischer salzt die Wurst, den Speck und Schinken. Er verkauft Salzknochen und Pökelfleisch. Beides hält sich im Salzwasser. Die Heringe sind eingesalzene Fische.

Zusammenfasung.

2. Warum wird gesalzen.

a) Die Speisen schmecken besser.

b) Fleisch und Fische faulen nicht.

3. Woher das Salz kommt.

a) Versuch: Salz im Wasser auflössen und das Wasser wieder verdunsten lassen.

b) Erzählung vom Quell- und Steinsalz.

III. Stufe: Das Salz ist ein Gewürz. Vergleiche Salz und Pfeffer, Salz und Zucker.

IV. Stufe: Das Salz ist ein Gewürz es macht viele Speisen schmackhaft und verdaulich. Es bewahrt Fleisch und Fische vor dem Verfaulen. Man darf nicht zu viel Salz essen.

V. Stufe: Wie tauen die Leute aufgefrorene Deckel der Kanalisation auf? Was für Salz nehmen sie dazu? Zu welchen Nahrungsmitteln schmeckt Salz nicht? Was sind Soleier? Was weisst du von Solbädern?

5. Das Geld*)

Ziel. Wir wollen das Geld kennen lernen, für welches wir die Sachen kaufen, die wir brauchen.

I. Stufe. Auf dem gescheiterten Schiffe fand Robinson auch ein ganzes Säckchen voll blanker Taler, viele hundert Stück. Darüber hat er sich wohl recht gefreut? Es fehlte ihm ja so Vielerlei, nun konnte er sich anschaffen, was sein Herz begehrte? Er konnte sich ein neues schönes Haus bauen lassen? Ach, es waren ja keine Zimmerleute auf der Insel. Er konnte sich schöne Kleider kaufen? Ja, wo war ein Schneider, der sie ihm hätte machen können? Er konnte sich Brot, Kuchen, Fleisch, Wurst, Zucker, Chokolade dafür holen? Aber wo war ein Bäcker, ein Metzger, ein Chokoladengeschäft auf seiner Insel? Was hat er nun von dem vielen Geld? Was kann er damit anfangen? Gar nichts; es war ja niemand da, bei dem er etwas dafür hätte kaufen können. Er nahm das Geld mit, aber gefreut hat er sich nicht darüber. Die Messer und Gabeln, der Hammer und das Beil waren ihm viel lieber, als der Haufen Geld.

Wenn er's uns hätte schenken können, uns hätte es genützt. Was hätten wir uns dafür kaufen können? Gibt's bei uns nicht auch Geld? Wiederholung des Ziels.

II. Stufe. a) Anschauen und Besprechen unser Münzen: der Pfennig, das Zweipfennigstück, das Fünf- und Zehnpfennigstück, das Fünfzigpfennigstück, die Mark, die Doppelmark, das Fünfmarkstück, das Zehn- das Zwanzigmarkstück; Form, Grösse, Gepräge auf beiden Seiten; Stoff, aus dem es geprägt sind: Kupfer, Nickel, Silber, Gold; Wert der einzelnen Stücke.

b) Papiergeld: der Fünf-, Zwanzig-, Hundertmarkschein. Beschreibung derselben.

III. Stufe: a) Das Geld als Tauschmittel. Bequemlichkeit.

b) Wie kommt man auf ehrliche Weise zu Gelde?

c) Was kann man sich alles dafür kaufen?

IV. Stufe. a) Sagt jetzt alle unsere Geldstücke in geordneter Reihe von dem, was am wenigsten, bis zu dem, was am meisten gilt! (Der Pfennig, das Zwei-, Fünf-, Zehn-, Fünfzigpfennigstück, die Mark, das Zwei-, Fünf-, Zehn-, und Zwanzigmarkstück.)

b) Die Kupfer-, Nickel-, Silber-, und Goldmünzen.

V. Stufe. a) Nennt die Münzen der Reihe nach rückwärts vom Zwanzigmarkstück an.

b) Wie viele einzelne Pfennige, Fünfpfennigstücke, Zehnpfennigstücke bekommt man für eine Mark? Wie viel Zwei-, Fünfmarkstücke für ein Zehn-, Zwanzigmarkstück? usw.

Was man für einen Pfennig, für zwei, fünf, zehn, fünfzig Pfennige, für eine Mark bekommt? (Einen Stift, einen Bogen Papier usw.). Was einzelne Dinge (ein Paar Handschuhe, ein Paar Schuhe, ein Bleistift, ein Pfund Zucker usw.) kosten?

Abgabe dieses Stoffes an den Rechnenunterricht.

---

*) Fast unverändert aus der alten Auflage.

6. Die Getreidearten*)

(Im Anschluss an Robinsons Getreidebau, nach vorausgegangener Anschauung im Freien)

Ziel. Wir wollen die Gewächse besprechen, die wir gestern auf dem Felde gesehen haben; welche also? Korn, Weizen, Gerste und Hafer.

I. Stufe. Auf welchen Feldern sind wir gewesen? Wege dahin, Himmelsgegenden. Auf jenem haben wir Korn und Weizen, auf diesem Hafer und Gerste gesehen. Als wir zum erstenmal aufs Feld kamen, sahen das Korn und der Weizen aus wie Gras. Im Sommer ist es gross gewachsen und gelb geworden.

II. Stufe. a) Vergleichende Besprechung der vier Getreidearten: Das Korn so hoch wie ein Mann, grösser als Weizen und Gerste. Wie folgen sie der Grösse nach aufeinander? — Bei dem Korn, dem Weizen, der Gerste sass oben auf dem Stengel (Halm) eine Ähre, beim Hafer nicht, dieser hat eine Rispe. Die Ähren haben noch Haare (Grannen); dieselben sind beim Weizen kürzer, bei der Gerste länger als bei dem Korn.

b) Besprechung der einzelnen Arten. Das Korn: Stengel lang, hohl, Knoten, mit Blättchen wie Gras. Ähre, Körner in Blättchen (Tütchen) steckend, an den Tütchen die Haare; dieselben kratzen, wenn man rückwärts mit dem Finger über sie hinstreicht. Wurzel in der Erde, hält den Halm fest, dass ihn der Wind nicht umblasen kann. — Zusammenfassung.

Nach denselben Gesichtspunkten werden auch die drei andern Getreidearten im einzelnen betrachtet und besprochen.

c) Wie ist das Getreide auf den Acker gekommen? Der Acker gedüngt, geackert, geeggt; Saat, Herbstsaat, Frühjahrssaat; Wintergetreide, Sommergetreide: Zeit der Reife. Ernte.

III. Stufe. a) Welche Getreidepflanzen haben eine Ähre? welche eine Rispe? Was haben sie alle für einen Stengel (Halm)? (Hohl, mit Knoten.) Welche Gewächse kennt ihr von unsern Spaziergängen her, die auch einen solchen Stengel (Halm) haben, wie Korn und Weizen? (Grashalme an den Zäunen.) Haben dieselben auch Ähren mit Körnern? Die Grashalme aber nicht so dick, die Körner nicht so gross und schwer, wie bei Korn und Weizen. Was für einen Stengel hat aber der Flachs? Nicht hohl, keine Knoten, oben keine Ähre, sondern kleine Ästchen und Knoten daran. b) Wie bringt man die Körner aus der Ähre? Wie heissen die Getreidehalme, wenn die Körner ausgedroschen sind? Was für Stroh gibt es? (Korn-, Weizen-, Gersten- und Haferstroh.) Vorzeigen. Was wird mit den Körnern gemacht? Wozu gebraucht man das Stroh?

IV. Stufe. 1. Korn, Weizen, Gerste und Hafer sind grasartige Gewächse. 2. Sie haben eine Wurzel, einen hohlen, knotigen Stengel und oben am Stengel eine Ähre oder eine Rispe. 3. In den Ähren und Rispen stecken die Körner. 4. Die Körner geben uns das Mehl zu unserer

---

*) Fast unverändert aus der alten Auflage.

Nahrung. 5. Es ist gut, das der liebe Gott das Getreide wachsen lässt. „Der Herr lässet Gras wachsen für das Vieh und Saat zu Nutz des Menschen.

V. Stufe. Welche Getreidearten säte Robinson? Welche werden bei uns angebaut? Welche Getreidepflanzen kennt ihr? Woran sieht man, das sie grasartige Gewächse sind? (Anfangs wie Gras, Stengel, Ähre, Körner.) Wie werden sie der Reihe nach reif? Warum ist es sehr gut, das der liebe Gott Korn, Weizen, Gerste und Hafer wachsen lässt? Getreideernte, Erntearbeiten.

Schlussbemerkung: Die Skizzen und Beispiele sollen vorzugsweise Anregung für eine fruchtbare Auswahl und Bearbeitung des Stoffes geben. Es ist selbstverständlich, dass anderswo auch andere Stoffe ausgewählt und nach anderen Gesichtspunkten durchgearbeitet werden können. Es muss sogar geschehen, weil die heimatlichen Verhältnisse und die Lehrerpersönlichkeit dazu drängen.

Die Skizzen und Beispiele werden darum am besten ihren Zweck erfüllen, wenn der Lehrer durch sie zur Überlegung angeregt und zu besserer Lösung der Probleme hingeführt wird.

II. Rechnen

Zur Literatur des Rechenunterrichts: a) H. Stoy, Zur Geschichte des Rechenunterrichts. Inaugural-Dissertation. Jena Fromann. 1876. M. Cantor, Vorlesungen über Geschichte der Mathematik. I und II. Leipzig. B. G. Teubner, 1880 u. 1892. E. Jänicke u. G. Schurig, Geschichte des Unterrichts in den mathematischen Lehrfächern in der Volksschule. (Bd. III von der Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichtes, herausgeg. v. C. Kehr.) Gotha, E. F. Thienemann. 1888. W. Adam, Geschichte des Rechnens und des Rechenunterrichts. Quedlinburg, Chr. F. Viewegs Buchhandlung. 1892. B. Hartmann, Der Rechenunterricht in der deutschen Volksschule vom Standpunkte des erziehenden Unterrichts. 1893[2] [1888[1]]. Leipzig und Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhandlung. I. § 1—9. F. Steinweller, Kurzer Abriss der Geschichte des Rechenunterrichts, sowie Beschreibung der wichtigsten Lehrmittel für denselben. Leipzig, F. Hirt. 1894. A. Költzsch, Das deutsche Volksschulrechnen nach seiner geschichtlichen Entwickelung von der frühesten Vorzeit bis zur Gegenwart in Einzel- und Gruppenbildern. Leipzig, C. Merseburger. 1894. H. Grosse, Historische Rechenbücher des 16. und 17. Jahrhunderts und die Entwicklung ihrer Grundgedanken bis zur Neuzeit u. s. f. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung. 1901. H. Walsemann, J. H. Pestalozzis Rechenmethode. Historisch-kritisch dargestellt und auf Grund experimenteller Nachprüfung für die Unterrichtspraxis erneuert. Hamburg, A. Lefèvre Nfg., Kruse u. Freiherr. 1901. E. Schmid, Zur Psychologie des elementaren Rechenunterrichts, zugleich eine Würdigung der rechenmethodischen Bestrebungen Pestalozzis. Dresden, Bleyl u. Kämmerer. 1906. b) Tillich, Allgemeines Lehrbuch der Arithmetik. 1806. Göpfert, Der Rechenunterricht in den drei ersten Schuljahren. 1877. Bräutigam, Methodik des Rechenunterrichts auf den ersten Stufen mit Hilfe von Tillichs Rechenkasten. Wien, Pichlers Witwe u. Sohn. 1878. W. Tanck, Das Rechnen auf der Unterstufe nebst einem Beitrag zur Entstehung der Zahlbegriffe. Meldorf, Bremer. 1884. R. Knilling, Zur Reform des Rechenunterrichts in den Volksschulen. I. und II. München, Ackermann. 1884 und 1886. F. Heiland, Das Rechnen in der Volksschule. (In dem Werke: Der Unterricht der Volksschule nach Lehrstoff, Lehrmitteln, Lehrverfahren und Lehrziel, herausgeg. v. H. Ranitzsch. Weimar, Böhlau. 1888. S. 206—219.) J. T. Teupser, Das Rechnen im zweiten Schuljahre. Jahrbuch des Vereins f. wissenschaftliche Pädagogik. Dresden, Bleyl u. Kämmerer. XXI, S. 27 bis 75. 1889. XXIII, S. 54—77. 1891. Derselbe, Der pädagogische Wert der Rechenaufgaben. Ebenda. XXXI, S. 203—221. 1899. R. Schröter, Die Methodik des Rechenunterrichts für die oberen Klassen der Seminare und für Volksschullehrer. Wittenberg, Herrosés Verlag. 1892[2]. C. Hausmann, Enthaltensein oder Messen? Jahrbuch d. V. f. wissensch. Päd. XXV, S. 266—269. 1893. W. Steuer, Methodik des Rechenunterrichts. Breslau. M. Woywod. 1893[5]. K. Muthesius, Über die Stellung des Rechenunterrichts im Lehrplan der Volksschule. Im 10. Bericht über das Schullehrerseminar zu Weimar, herausgeg. v. H. Ranitzsch. 1893. S. 3—59. Auch gesondert erschienen: Leipzig, Siegismund u. Volkening.

1894. F. Heiland und K. Muthesius, Rechenbuch für Volksschulen. I. Ausgabe für Lehrer. Weimar, Böhlau. 1895. K. Muthesius, Einige Bemerkungen über den sprachlichen Ausdruck im Rechenunterrichte. Kirchen- und Schulblatt in Verbindung, herausgeg. v. Hesse u. Leidenfrost. Weimar, Böhlau. 1895, S. 273—277 und 294—297. M. Fack, Zählen und Rechnen. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, herausgeg. von O. Flügel und W. Rein. Langensalza, Beyer u. Söhne. 1895. Jahrg. II, S. 196—213, 262—275, 346—351. (Diese Arbeit wird voraussichtlich nächstens als Sonderabdruck erscheinen. In ihr ist auch ein grosser Teil der Literatur über den Zahlbegriff und seine Entstehung verzeichnet.) O. Atmanspacher, Die Grundlagen unserer Herrschaft über die Zahlen. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung. 1897. B. Hartmann, Der Rechenunterricht in der Volksschule u. s. f. (Vgl. a!) H. Räther, Theorie und Praris des Rechenunterrichts. I. Breslau, E. Morgenstern. 1899². L. F. Göbelbecker, Das rechenunterrichtliche Sachprinzip in seiner historischen Entwicklung dargestellt und vom Standpunkte der neueren Psychologie und einheitlich organisierten Volkserziehung beleuchtet. Wiesbaden, O. Nemnich. 1901. K. H. Hiemisch, Präparationen für den Rechenunterricht in der Volksschule. Langensalza, Beyer u. Söhne. 1902. Weit, Rais, Heininger u. Zluhan, Das Sachrechnen nach seiner geschichtlichen Entwicklung, seiner psychologischen Begründung und seiner methodischen Gestaltung. Cannstatt, G. Hopf. 1904. Oberg, Wie kann die Volksschule eine möglichst grosse Rechenfertigkeit erzielen? (Päd. Abhandlungen, herausgeg. von Bartholomäus. VIII, 8.) Bielefeld, Helmichs Verlagsbuchhandlung. O. Baewert, Das Prinzip der Selbsttätigkeit im Rechenunterrichte meiner Kleinen. (Päd. Abhandlungen, herausgeg. v. Bartholomäus.) Ebenda. C. Ziegler, Der Rechenunterricht im Lichte des sozialpädagogischen Prinzips und der Konzentration. (Päd. Abhandlungen, Heft 60.) Ebenda. Vergleiche ferner die Aufgabensammlungen von Brennert u. Kaselitz (Berlin, Nicolaische Verlagsbuchhandlung), A. Büttner u. Genossen (Leipzig, Dürrsche Buchhandlung), B. Hartmann (Leipzig und Frankfurt a. M., Kesselringsche Verlagsbuchhandlung), F. Heiland und K. Muthesius (Weimar, Böhlau), Hellermann u. Krämer (Berlin, Oehmigkes Verlag), K. H: Hiemisch und M. Teutsch (Kronstadt, H. Zeidner), A. Költzsch (Leipzig, C. Merseburger), C. Mittenzwey, (Leipzig und Berlin, J. Klinkhardt), R. Schröter (Wittenberg, Herrosés Verlag) u. v. a.

1. Bedeutung des Rechenunterrichts

Vergleiche S. 399 bis 400 in der siebenten Auflage [1903] des ersten Schuljahres!

2. Zur Auswahl und Anordnung des Stoffes

(Welche fachwissenschaftlichen Einsichten sind im zweiten Schuljahre zu gewinnen? In welcher Reihenfolge sind sie zu gewinnen?)

1. Die fachwissenschaftlichen Einsichten, um die es sich handelt, mögen zunächst angedeutet sein:

1. Aufbau der Zahlen 11—100 aus Zehnern (Z) u. Einern (E)

a) 1 Z = 10 E, 2 Z = 20 E . . . 10 Z. = 100 E.
10 E = 1 Z, 20 E = 2 Z . . . 100 E = 10 Z.

b) 4 Z + 3 E = 43.
43 = 4 Z + 3 E.

2. $Z + E$; z. B. $20 + 4$.
3. $Z E - E$; z. B. $25 - 5$.
4. $Z E - Z$; z. B. $25 - 20$.
5. $Z E_1 + E_2$; z. B. $21 + 7$.
   $E_1 + E_2 < 10$.
6. $Z E_1 - E_2$; z. B. $26 - 5$.
   $E_1 > E_2$.
7. $Z E_1 + E_2$; z. B. $21 + 9$.
   $E_1 + E_2 = 10$.
8. $Z - E$; z. B. $30 - 9$.
9. $Z E_1 + E_2$; z. B. $24 + 9$.
   $E_1 + E_2 > 10$.
10. $Z E_1 - E_2$; z. B. $33 - 9$.
    $E_1 < E_2$.
11. $Z_1 E + Z_2$; z. B. $21 + 40$.
    $Z_1 + Z_2 < 10$ Z.
12. $Z_1 E - Z_2$; z. B. $54 - 20$.
    $Z_1 > Z_2$.
13. $Z_1 E_1 + Z_2 E_2$; z. B. $43 + 16$.
    $Z_1 + Z_2 < 10$ Z.
    $E_1 + E_2 < 10$.
14. $Z_1 E_1 - Z_2 E_2$; z. B. $46 - 25$.
    $Z_1 > Z_2$.
    $E_1 > E_2$.
15. $Z_1 E_1 + Z_2 E_2$; z. B. $46 + 18$.
    $Z_1 + Z_2 < 9$ Z.
    $E_1 + E_2 > 10$.
16. $Z_1 E_1 - Z_2 E_2$; z. B. $41 - 29$.
    $Z_1 - Z_2$ mindestens $= 1$ Z.
    $E_1 < E_2$.
17. Zehnerreihe (Multiplikation und Division).
18. Fünferreihe (Multiplikation und Division).
19. Zweierreihe (Multiplikation und Division).
20. Viererreihe (Multiplikation und Division).
21. Achterreihe (Multiplikation und Division).
22. Dreierreihe (Multiplikation und Division).
23. Sechserreihe (Multiplikation und Division).
24. Neunerreihe (Multiplikation und Division).
25. Siebenerreihe (Multiplikation und Division).

2. Die Reihenfolge dieser Aufgabengruppen ist nicht unabänderlich. Denkbar sind folgende Abänderungen: Gruppe 1, 2, 3, 11, 12, 5, 6, 13, 14 usw. Oder: Gruppe 1—7, 11—14 usw. Die Aufgaben beliebig anzuordnen, das ist freilich nicht möglich. Die Gruppe 13 setzt die Gruppen

1, 2, 5 und 11 voraus, die Gruppe 14 die Gruppen 1, 2, 3, 6 und 12, die Gruppe 15 die Gruppen 1, 2, 3, 7, 9 und 11 usw.

3. Ist es notwendig, die Aufgabengruppen 1a und 1b zu trennen?

Hören wir, was Ziller geltend macht: „Im ersten Schuljahre ist in dem Zahlenraume von 1 – 10, d. i. mit der Fundamentalreihe der Zahlen, von der die meisten Reihen abgeleitet sind, gerechnet worden; und die Betrachtung des neuen Zahlenraumes muss aus Rücksicht auf die Bildung des Interesses mit dem Umriss des Ganzen, d. i. mit der Reihe der reinen Zehner, beginnen; also mit den Zehnern, die nicht zugleich mit einem Einer verbunden sind. Mit andern Worten: in der Synthese der ersten methodischen Einheit muss der Knabe zählen lernen 10, 20, 30 bis zu 100, und das ist wirklich für denjenigen, der 1, 2, 3 bis 10 zählen gelernt hat, der nächste Schritt, der getan werden muss; denn an die Fertigkeit des Zählens von 1—10 schliesst sich jetzt unmittelbar der Gedanke an: die reinen Zehner schreiten gerade so fort wie die Einer.“ *) Dazu an anderer Stelle: „Das Zählen über 10 hinaus ist auf einmal bis 100 zu lehren unter Hinweis zuerst darauf, dass die Zehner, dann darauf, dass die Zahlen von einem Zehner zum andern ebenso fortschreiten wie die Einer. Das ist des Umrisses wegen notwendig.“ **) „Des Umrisses wegen.“ Weshalb aber ist mit dem Umriss des Ganzen zu beginnen? Ziller argumentiert, wie ich denke so: Der Schüler gewinnt für die Rechenoperationen Interesse, die er versteht. Das Verstehen ist gesichert, wenn er natürlich fortschreiten darf. Natürlich ist es, von der Reihe 1, 2, 3 . . . . . 10 fortzuschreiten zu der Reihe 10, 20, 30 . . . . . 100. Ist diese Argumentation einwandfrei? Überlegen wir: Die Additions- und Subtraktionsaufgaben im Zahlenraume 1—10 seien erledigt. Wie soll man dann fortschreiten?

Erste Möglichkeit: Der Schüler erfährt: 11 ist die Zahl, die aus 10 und 1 besteht, 12 ist die Zahl, die aus 11 und 1 besteht, 13 ist die Zahl, die aus 12 und 1 besteht . . . 20 ist die Zahl, die aus 19 und 1 besteht . . .

Zweite Möglichkeit: Der Schüler erfährt: 11 ist die Zahl, die aus 1 Zehner und 1 Einer besteht, 12 ist die Zahl, die aus 1 Zehner und 2 Einern besteht, 13 ist die Zahl, die aus 1 Zehner und 3 Einern besteht . . . 20 ist die Zahl, die aus 2 Zehnern besteht . . .

Dritte Möglichkeit: Der Schüler erfährt zunächst: 20 ist die Zahl, die aus 2 Zehnern besteht, 30 ist die Zahl, die aus 3 Zehnern besteht . . . 100 ist die Zahl, die aus 10 Zehnern besteht. Der Schüler erfährt dann weiter: 11 ist die Zahl, die aus 1 Zehner und 1 Einer besteht, 12 ist die Zahl, die aus 1 Zehner und 2 Einern besteht . . .

Welche von diesen Möglichkeiten soll man verwirklichen? Ist der Schüler im Zahlenraume 1—10 zweckmässig unterrichtet, so weiss er,

---

*) Allgemeine Pädagogik. Zweite, sehr vermehrte und mit Anmerkungen versehene Auflage der Vorlesungen über allgemeine Pädagogik, herausgeg. von K. Just. Leipzig, H. Matthes. 1884. Seite 303 und 304.

**) Ziller u. Bergner, Materialien zur speziellen Pädagogik. Dresden, Bleyl u. Kämmerer. 1886. Seite 222. § 244.

dass man zur vorhergehenden Zahl 1 hinzuzählen muss, um die folgende zu erhalten. Demnach wäre es am natürlichsten, unsere erste Möglichkeit zu verwirklichen. Die Lösungen für zwei Aufgabengruppen ergäben sich von selbst: $10 + 1 = 11$, $11 + 1 = 12$, $12 + 1 = 13$ . . . $19 + 1 = 20$ . . .; $11 - 1 = 10$, $12 - 1 = 11$, $13 - 1 = 12$ . . . $20 - 1 = 19$ . . . Wie aber wären die Lösungen für alle übrigen Additions- und Subtraktraktionsaufgaben im Zahlenraume von 1—100 zu gewinnen? Da jede Zahl durch die Beziehung zur vorhergehenden definiert ist, so ist die übliche Lösungsweise, die voraussetzt, dass jede Zahl durch Beziehung auf eine Anzahl von Zehnern definiert ist, ausgeschlossen. So viel steht damit fest, dass dann ein gut Teil der Aufgaben durch zeitraubende Zähloperationen gelöst und dass ihre Ergebnisse, eben weil sie nicht rasch genug zur Verfügung stehen, gemerkt werden müssen. Welch zeitraubende Lösungsweise! Und welche enorme Belastung des Gedächtsnisses! Wie ganz anders, wenn man unsere zweite oder dritte Möglichkeit verwirklicht, wenn man also jede Zahl durch ihre Beziehung zu einer Anzahl von Zehnern definiert. Dann ist der Schüler imstande, mit Hilfe der Additions- und Subtraktionsergebnisse im Zahlenraume 1—10 und mit Hilfe einer Reihe von Denkoperationen alle die geforderten Lösungen zu gewinnen und nach erlangter Fertigkeit sie jederzeit rasch wieder zu gewinnen.

Wir sind also genötigt, die Zahlen so auf eine Weise zu definieren, die dem Schüler nicht am allernächsten liegt. Geschieht das aber, so ist es dann nicht von Belang, ob wir unsere zweite oder dritte Möglichkeit verwirklichen. Beide Weisen führen zum Ziel.

Wie leicht ersichtlich, kann die Aufgabengruppe 17 mit 1a verbunden werden.

4. Werfen wir einen Blick auf die Anordnung der kleinen Reihen. Ob ich die Reihen so oder anders anordne, hängt davon ab, ob ich sie auf die eine oder andre Weise gewinnen will. Da die Divisionssätze stets an die entsprechenden Multiplikationssätze angeschlossen werden, so handelt es sich im Grunde genommen nur um die Gewinnung der Multiplikationssätze.

Produkte sind Summen aus gleichen Summanden. Da die Addition in ihrem ganzen Umfange erledigt ist, so kann es nicht die geringsten Schwierigkeiten verursachen, die Summen aus den gleichen Summanden zu gewinnen. Wer die Produkte lediglich auf diese Weise gewinnen will, kann die kleinen Reihen beliebig anordnen.

Das geht freilich nicht mehr, sobald ich bei der Gewinnung der Produkte die Verwandtschaft der kleinen Reihen benutzen, wenn ich also die Sätze der Viererreihe aus gewissen Sätzen der Zweierreihe und die der Achterreihe aus gewissen Sätzen der Viererreihe gewinnen will usw.

Beispiele:

Weil $2 \times 4 = 4 \times 2$,
$2 \times 6 = 4 \times 3$,
$2 \times 8 = 4 \times 4$,
$2 \times 5 = 5 \times 2$,

und weil $2 \times 4 = 8$,
$2 \times 6 = 12$,
$2 \times 8 = 16$,
$2 \times 10 = 20$, so
$4 \times 2 = 8$,
$4 \times 3 = 12$,
$4 \times 4 = 16$ und
$4 \times 5 = 20$.

Ich habe seit einer Reihe von Jahren beobachtet, dass es jungen Lehrern durchaus nicht immer gelingt, die Schüler zur Beherrschung der angedeuteten Beziehungen zu führen. Auch gar mancher ältere Lehrer dürfte es vorziehen, die Multiplikationssätze auf die einfachere Weise zu gewinnen.

Wer dagegen bei der Gewinnung der Reihen ihre Verwandtschaft zur Geltung kommen lassen will, muss die Reihen so anordnen, dass die Viererreihe erledigt ist, wenn die Achterreihe zur Behandlung kommt, dass die Dreierreihe erledigt ist, wenn die Sechserreihe zur Behandlung kommt usw.

5. Die Division tritt in zwei Formen auf, als Teilen und Messen. Teilen heisst, aus dem Produkt und dem Multiplikator den Multiplikanden suchen. Messen heisst, aus dem Produkt und dem Multiplikanden den Multiplikator suchen.

Wie soll man die zweite Operation zum Ausdruck bringen? Soll man von Enthaltensein oder von Messen reden?*) Beim Rechnen handelt es sich um Tätigkeiten, um Addieren, Subtrahieren, Multiplizieren, Potenzieren usw. Darum werden wir für die zweite Divisionsform das Wort wählen, das eine Tätigkeit bezeichnet, wir werden demnach von Messen reden. Das Wort Enthaltensein bezeichnet einen Zustand, der Inhalt des Wortes dürfte also kaum so leicht zu veranschaulichen sein als das Messen.

Ob es überhaupt nötig ist, in den ersten Schuljahren die zweite Divisionsform einzuführen? Sicherlich ist es möglich, alle die Aufgaben, die man mit Hilfe dieser Divisionsform löst, auch ohne diese zu lösen, falls man nur im Anschluss an die kleinen Multiplikationsreihen Sätze von dieser Form bilden lässt:

Zur 8 gehören 2 Vieren,
Zur 12 gehören 3 Vieren,
Zur 16 gehören 4 Vieren . . .
Zur 6 gehören 2 Dreien,
Zur 9 gehören 3 Dreien . . .

Diese Sätze tun besonders dann, wenn es sich nicht bloss um eingekleidete, sondern um wirklich angewandte Aufgaben handelt, recht gute Dienste.

---

*) C. Hausmann, Enthaltensein oder Messen? Jahrbuch d. V. f. wissensch. Päd. XXV, Seite 266—269. 1893.

3. Zur unterrichtlichen Behandlung des Stoffes

1. Die Schule darf das „Sachrechnen" nicht vernachlässigen.

„Die grösste erlangte Fertigkeit in unsern Schulaufgaben geht nicht so weit, wie es sein sollte, ins Leben über. . . . Das Kind lernt wohl rechnen, aber unser Volk rechnet nicht. Es ist eben etwas, was es mit dem Verlassen der Schulbänke gerne hinter sich lässt und abstreift. Man frage nach, wie viele unserer Handwerks- und Gewerbsleute bei dem Betrieb ihres Geschäfts eine rechnende Übersicht und Überlegung eintreten lassen, wie viele auch nur ein ordentliches Haushaltungsbuch führen, wie wenige unserer Landleute imstande sind, von den Vorteilen oder Nachteilen ihres landwirtschaftlichen Betriebes sich ein klares Bild zu machen, oder geneigt sind, den Wert neuer Kulturarten im Einfluss auf ihren ökonomischen Stand denkend, d. h. rechnend zu überschlagen; welche Scheu bei unseren Gemeinderäten vor der Durchsicht jeder Rechnung besteht, welche Unbeholfenheit in Beurteilung und Leitung eines Gemeindehaushaltes und einer Gemeinderechnung vorhanden ist . . . Gewiss trägt an allem diesen auch die Schule ihre Schuld infolge einer einseitigen Richtung und schiefen Betreibung des Rechenunterrichtes selbst. Seine Mängel bestehen darin, dass wir unsere Kinder wohl rechnen, aber zu wenig berechnen lassen . . . Eine Menge von Lebensverhältnissen, in die unsere Schüler eintreten, und in denen sie sich alltäglich bei der Befriedigung ihrer Bedürfnisse, bei ihren Berufsarbeiten und im Handel und Wandel bewegen, bleiben unbeachtet. Es ist noch gar nicht recht ins Auge gefasst, welche reiche Fülle hierher bezüglicher Aufgaben das ganze Leben der Natur und des sozialen Menschenlebens darbietet . . ." So schrieb Erzinger*) im Jahre 1854; und selbst heute dürfte der Übelstand noch nicht ganz beseitigt sein.

2. Dem Sachrechnen dienen eingekleidete und angewandte Aufgaben.

Eingekleidete Aufgaben:

36 ℳ + 38 ℳ = 74 ℳ
1 Schock — 6 Stück = 54 Stück u. s. f.

Die eingekleideten Aufgaben beziehen sich auf Sachen; sie lassen die Rechenoperationen, die zur Lösung führen, sehr leicht erkennen.

Eine angewandte Aufgabe: Ein Buchbinder kauft das Gros Bleistifte für 9,60 ℳ. Wie teuer muss er ein Stück verkaufen, wenn er 20% gewinnen will? Bei derartigen Aufgaben ist es eine Hauptarbeit, die Rechenoperationen aufzufinden, die zur Lösung der Aufgabe notwendig sind.

3. Bei dem Worte „Sachen" denkt man in der Regel nicht an die Veranschaulichungsmittel, die in dem Rechenunterrichte Verwendung finden. Derartige Hilfsmittel sind unentbehrlich, sei's, um Zahlen, sei's

---

*) Mitgeteilt bei Jänicke a. a. O. S. 165. Vergl. auch die an der gleichen Stelle (S. 165—168) mitgeteilten Äusserungen von Goltzsch und Theel, sowie von Salberg!

um Rechenoperationen zu „veranschaulichen“. Manche Sachen können nicht in die Schule gebracht werden, andere sind nicht bequem zu handhaben oder nicht rasch genug zu überschauen.

Als Veranschaulichungsmittel für den Zahlraum 10—100 ist der Tillichsche Rechenkasten besonders zu empfehlen. Doch lässt sich nicht leugnen, dass man auch mit Hilfe der Russischen Rechenmaschine zum Ziele gelangen kann.

4. Dem Sachrechnen dienen auch die grundlegenden Aufgaben oder die praktischen Ziele.

Sind die praktischen Ziele notwendig? Es muss zugegeben werden, „dass es allerdings einem methodisch und technisch gebildeten Lehrer, zumal wenn derselbe mit einer natürlichen Lebendigkeit auch ein kinderfreundliches Wesen verbindet, nicht sonderlich schwer fällt, die Schüler auch für . . . formalistische Zahlübungen zu gewinnen. Das leichte Spiel der Kräfte, welches durch den Unterricht angeregt werden kann, die Lust des Könnens und der Reiz des wetteifernden Tuns zieht die Kleinen unwillkürlich an; sie geben sich gern diesen Beschäftigungen hin und eignen sich wohl auch eine recht tüchtige Fertigkeit im Bilden und Behandeln der Zahlen an.“ *) Wie stark auch formale Probleme anregen, dafür zeugt folgende Mitteilung. Den Zöglingen des Erziehungsinstituts de l'Aspées (in Wiesbaden) wurde 1817 kurz vor Beginn einer 14tägigen Ferienzeit die Aufgabe gestellt, einen Kreis zu finden, der drei Kreise von bestimmter Lage und Grösse berühre. „Alle fangen an, zu suchen, gross und klein, Schüler und Lehrer, keiner findet die Auflösung. So verschwindet der erste Tag, am andern geht es wieder frisch daran. Vergebens! De l'Aspée sucht seine Leute von neuem zu begeistern; aber keinem gelingt die Lösung . . . Am 14. Tage hielt er eine begeisternde Abendandacht, er gedenkt auch der nicht gelösten Aufgabe . . . Was geschieht? Morgens gegen 3 Uhr kommt ein Zögling unangekleidet an de l'Aspées Bett gerannt, ‚er habe es gefunden.‘ De l'Aspée springt auf, schlägt Licht, der Knabe entwickelt. Richtig! Auf der Stelle wird das ganze Haus zusammengetrommelt und der Triumph bekannt gemacht . . .**)

Also auch Formales kann so bearbeitet werden, dass der Schüler zu eifriger Mitarbeit angeregt wird. Wieviel mehr aber wird der Schüler erst angeregt, wenn es der Lehrer versteht, die Unterrichtsarbeit durch praktische Ziele einzuleiten und zu beleben!

Solche Dienste vermögen allerdings nur gute praktische Ziele zu leisten, Ziele, die wirklich eine ganze Einheit umspannen, Ziele, die auch Veranlassung geben, die eine oder andere fachwissenschaftliche Einsicht zu gewinnen.

Ob sich solche Ziele für alle Einheiten finden lassen? Bis jetzt scheint man darin, soweit es die unteren Schuljahre betrifft, nicht sehr glücklich gewesen zu sein.

---

*) A. Pickel in der vorigen Auflage dieses Schuljahres, S. 88.

**) H. Morf, Zur Biographie Pestalozzis. Ein Beitrag zur Geschichte der Volkserziehung. Winterthur, Ziegler. IV S. 312 und 313. 1889.

Teupser empfiehlt die folgenden praktischen Ziele:*) Wir wollen die Leute, die zur Famile Crusoe gehörten, und die Kinder unserer Klasse zusammenzählen. Wieviel Jahre ist Robinson bei seiner Flucht älter als ihr? Wieviel Stunden dauert der Sturm, den Robinson auf seiner Seereise nach London erlebt? Wir wollen berechnen, wieviel von unserer Schulstube noch über Wasser gestanden wäre, wenn in ihr das Wasser ebenso hoch gestanden wäre, wie im Schiff Robinsons. Wir wollen einen Sterling mit unseren Geldstücken abzählen lernen. Wir wollen die Zeit der ersten und letzten Seereise Robinsons nach Wochen berechnen. Ob wir in unserm Schulgarten eine Länge von hundert Schritten oder von ein paar hundert Schritten abschreiten können, wie es Robinson tun musste, wenn er zum Wrack wollte? Wie kann man ein Dutzend Messer am besten abzählen und gleichmässig verteilen? Wir wollen auch einen Kalender anlegen, wie es Robinson tat. Wir wollen ausrechnen, ob unser Schulgarten grösser oder kleiner ist als Robinsons Bauplatz. Wir wollen uns mit dem Meter messen lernen. Wir wollen berechnen, wieviel Stunden Robinson täglich und wöchentlich gearbeitet hat. Wir wollen lernen, wie sich ein Schock am besten abzählen lässt. Wie Robinson die Aussaat des zweiten Jahres am besten berechnen kann. Wir wollen lernen, welche von den beiden Ernten Robinsons im dritten Jahre am besten war. Wieviel kosten die Nahrungsmittel Robinsons bei uns? Wir wollen berechnen, wieviel deine Kleider wert sind, die du frühmorgens anziehst. Wir wollen berechnen, auf wieviel Ställe Robinson seine Herde gleichmässig hätte verteilen können. Wie kann Robinson erfahren, dass das von ihm gefundene Pulver 60 Pfund beträgt?

Pickel empfiehlt**) folgende: Wir wollen ausrechnen, wieviel Stunden es von hier bis Bremen sind, wo Robinsons Eltern wohnten. (Zahlgebiet: 10—100; Operationen: Zuzählen und Abzählen in der Reihe der reinen Zehnerzahlen.) Wir wollen ausrechnen, wieviel Wegstunden ein Wanderer in 4, 5, 8, 10 Tagen zurücklegt, wenn er jeden Tag 10 Stunden weit geht. (Zahlgebiet: 10—100; Operationen: Vervielfachen, Messen und Teilen innerhalb der Zehnerreihe.) Wir wollen mit dem Alter Robinsons und mit eurem eigenen rechnen. (Zahlgebiet: 1—20; Operationen: z. B. 10 + 5, 5 + 10, 16 — 6, 11 — 10.) Wir wollen Robinsons Seesturm berechnen. (Zahlgebiet: 1—30; Operationen: z. B. 10 + 15, 25 — 15.) Im Anschluss an Robinsons Hausbau: Wir wollen abschreiten und zählen, wieviel Schritte lang und breit unser Schulhaus ist, und sodann mit den Schrittzahlen rechnen. (Zahlgebiet: 1—40; Operationen: z. B. 16 + 3, 24 + 15, 38 — 4, 36 — 13.) Wir wollen berechnen, wie lange Robinsons Seereise bis zum Untergange des Schiffes gedauert hat. (Zahlgebiet: 1—50; Operationen: z. B. 40 + 7, 50 — 7.) Im Anschluss an den Jahrestag Robinsons auf der Insel, an die Geburtstage der Kinder und an den Anfang des neuen Schuljahres zu Ostern: Wir

---

*) Vergl.: Jahrbuch d. V. f. wissensch. Päd. 1889 und 1891. XXI, S. 27—75 und XXIII, S. 54—77.

**) In der vorigen Auflage dieses Schuljahres.

wollen die Wochen zählen, die zu einem Jahr gehören und mit den Wochenzahlen wieder weiter rechnen. (Zahlgebiet 1—60; Operationen: z. B. 8 + 7, 48 + 7, 55 — 7.) Wir wollen ausrechnen, wieviel Wochen ihr schon in die Schule gegangen seid. (Zahlgebiet: 1—80; Operationen: z. B. 45 + 27, 73 — 25.) Rechnen mit Pfennigen, die zu einer Mark gehören. (Zahlgebiet: 1—100; Operationen: Wiederholung aller Rechenfälle im Gebiet der Gesamtreihe.) Wir wollen ausrechnen, wieviel Finger die 5 Kinder auf der ersten Bank haben. (Fünferreihe, Vervielfachen, Messen und Teilen.) Wir wollen berechnen, wieviel der Landmann, mit dem wir jüngst bei unserem Gang über den Wochenmarkt sprachen, für seine Kartoffeln gelöst haben wird. (Zweierreihe.) Wieviel Geld müssen wir dem Bäckerjungen geben, wenn jeder von euch (es sind 12 Schüler) zum Frühstück ein Brötchen für 4 Pfennige erhalten soll. (Viererreihe.) Berechne, wieviel 10 Taler Mark sind! (Dreierreihe.) Wieviel Pfund werden in einer Familie in 8 Tagen, in 10, in 14 Tagen verzehrt, wenn täglich ein Brot (von 6 Pfund) verzehrt wird? (Sechserreihe.) Wir wollen berechnen, wieviel Tage Schulferien wir in einem Jahre haben. (Siebenerreihe.) Im Anschluss an Robinsons Tagebuch, an unser Schultagebuch und an die Schreibbücher der Kinder: Wir wollen ausrechnen, wieviel Blätter und wieviel Seiten ein Schreibebuch von 3, 4, 5 .... 10 Bogen hat. (Achterreihe.) Ausrechnen, wieviel Getreide ein Landwirt ernten werde, wenn er 10 Scheffel ausgesät hatte. (Neunerreihe)

Ein Teil dieser Ziele dürfte dem Schüler kaum Veranlassung geben, die eine oder andere scharf umgrenzte Gruppe von Zahloperationen durchzuführen; wohl aber dürfte gar manches leicht zu recht zeitraubenden und obendrein nicht genug fördernden Auseinandersetzungen verleiten.

Ob sich die praktischen Ziele an das eine oder andere Unterrichtsfach anlehnen, ist nicht von Belang. „Was . . . an Individualität und Heimat sich anschliesst, was dem Zögling von den praktischen Lebensverhältnissen zugänglich ist, liegt der Konzentration des Unterrichts immer nahe.“ *) (Ziller).

Ist das praktische Ziel gestellt, so empfiehlt es sich, möglichst alsbald, das entsprechende fachwissenschaftliche abzuleiten. Nur so wird es unter allen Umständen möglich, die mathematischen Operationen, nötigenfalls unter Verwendung von Veranschaulichungsmitteln, mit der erforderlichen Schärfe und Kürze durchzuführen. Aus dem praktischen Ziele alsbald das fachwissenschaftliche abzuleiten, das ist freilich nur dann möglich, wenn die Zahloperationen, um die es sich in der Einheit handelt, wenigstens der Art nach bekannt sind.

5. Zur I. Stufe: Die Vorbereitung hat sich auf die mathematische und nötigenfalls auch auf die sachliche Seite des Stoffes zu erstrecken. Die Vorbereitung des Mathematischen stellt all die Einsichten bereit, die als Elemente in das Neue eingehen oder die Erarbeitung des Neuen in irgend einer anderen Weise beeinflussen.

---

*) Vergl. Jahrbuch d. V. f. wissensch. Päd., herausgeg. von T. Ziller. 1881. XIII, S. 122.

6. Zur II., III. und IV. Stufe: Im ersten Schuljahre ist es notwendig, dass die Schüler die Ergebnisse der Aufgaben gewinnen und dann dauernd merken. Im zweiten Schuljahre begnügt man sich damit, die Ergebnisse der Additions- und Subtraktionsaufgaben möglichst rasch gewinnen zu lernen. Um das Gewinnen zu erleichtern, sind die Begriffe „Zehner" (Z) und „Einer" (E) ausgiebig zu verwerten.

Beispiele:

$$\begin{aligned} 45 + 3 &= 4\,Z + 5\,E + 3\,E \\ &= 4\,Z + 8\,E \\ &= 48. \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} 45 + 8 &= 4\,Z + 5\,E + 8\,E \\ &= 4\,Z + 5\,E + 5\,E + 3\,E \\ &= 4\,Z + 1\,Z + 3\,E \\ &= 5\,Z + 3\,E \\ &= 53. \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} 58 - 20 &= 5\,Z + 8\,E - 2\,Z \\ &= 5\,Z - 2\,Z + 8\,E \\ &= 3\,Z + 8\,E \\ &= 38. \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} 58 - 3 &= 5\,Z + 8\,E - 3\,E \\ &= 5\,Z + 5\,E \\ &= 55. \end{aligned}$$

Es empfiehlt sich, die Zahloperationen möglichst in Gleichungen darzustellen. Um Rektionsschwierigkeiten zu vermeiden, ist das Zeichen = stets mit „gleich" (nicht mit „ist gleich" oder „sind gleich") wiederzugeben.

Im zweiten Schuljahre sind zu verwenden folgende Zahlgrössen: Stück, Dutzend, Mandel und Schock; folgende Zeitgrössen: Tag, Woche, Monat, Jahr, Stunde und Minute; folgende Längenmasse: Meter und Zentimeter; folgendes Gewicht: Kilogramm, sowie unsere Münzen.

Das begriffliche Material zu gewinnen, ist ein Leichtes. Im Rechenunterricht handelt es sich um Beziehungen. (Wer von Zahlvorstellungen redet, braucht das Wort Vorstellung so, dass es dem Wesen nach vollständig verschiedene psychische Zustände bezeichnet.) Beziehungen sind nur insofern individuell, als sie mit verschiedenen Objekten oder Vorgängen verknüpft sind. Dieses Individuelle abzustreifen, ist meist nicht schwer. Verbinde ich mit irgend einer Beziehung das Bewusstsein, dass und inwiefern sie repräsentativen Wert hat (dass und inwiefern sie eine Gruppe von Beziehungen vertreten kann), so gewinne ich einen begrifflichen Inhalt (einen Begriff, eine Regel, eine Einsicht, ein Schema, einen Gedankengang). Um im zweiten Schuljahr die Gewinnung der mathematischen Einsichten zu erleichtern, ist von den begrifflichen Inhalten „Zehner", „Einer", „den angefangenen Zehner vollmachen", „den letzten Zehner überschreiten" u. a. ausgiebig Gebrauch zu machen.

Der Schüler muss fähig werden, jede Aufgabengruppe zu kennzeichnen. Beispiele: 40 + 20, 60 + 30; also: Zehner mehr Zehner. 40 + 3, 70 + 5; also: Zehner mehr Einer. 63 + 7, 62 + 8; also: Zehner mehr Einer, die Einer sind so gewählt, dass der angefangene Zehner „voll" wird.

7. Zur V. Stufe: Das begriffliche Material ist anzuwenden. Sobald eine Rechenregel auch nur auf neue Beispiele bezogen wird, liegt ohne Zweifel eine Anwendung vor. Das neue Beispiel kann dadurch entstehen, dass man andere Einheiten wählt (erst Würfelchen u. s. f., dann Tage, Stunden u. s. f.), oder dass man begrenzte Änderungen an den Zahlen selbst vornimmt (erst 46 + 4, 45 + 5 u. s. f., dann 83 + 7, 92 + 8 u. s. f.) Üblich aber ist es allerdings, von einer angewandten Aufgabe erst dann zu reden, wenn aus der Aufgabe nicht ohne weiteres zu ersehen ist, welche Zahloperation zur Lösung führt. Mit Recht strebt man in neuerer Zeit danach, auf einer und derselben fünften Stufe die Aufgaben möglichst um ein Sachgebiet oder wenigstens um einige Sachgebiete zu gruppieren. (Man vergleiche u. a. die Aufgabensammlungen von Heiland und Muthesius, sowie von Hartmann und Ruhsam.) So gewinnt man vor allem Zeit für die eigentliche Arbeit im Rechnen.

4. Drei Unterrichtsbeispiele

1. Zur 15. Einheit

$Z_1 E_1 + Z_2 E_2$, wobei $Z_1 + Z_2 < 9\,Z$ und $E_1 + E_2 > 10$.

I. Ziel:

1. Praktisches Ziel (grundlegende Aufgabe): In N. wurden die Apfel- und Birnbäume gezählt. A hat in seinem Garten: 16 Apfelbäume und 25 Birnbäume; B in seinem Garten: 27 Apfelbäume und 36 Birnbäume. (An der Wandtafel stehen die Ziffern 16 und 25, sowie 27 und 36). Wie viel Obstbäume hat jeder zusammen? Solche Aufgaben wollen wir rechnen lernen.

2. Fachwissenschaftliches Ziel:

a) Es sind immer zwei Zahlen zusammenzuzählen. Welche im ersten Falle? Welche im zweiten? 16 + 25; 27 + 36.

b) Sind das wirklich neue Aufgaben?

Wir wollen sie so abändern, dass wir sie rechnen könnten. Erste Abänderung: 16 + 20; 27 + 30: Zehner und Einer mehr Zehner. Zweite Abänderung: 16 + 5; 27 + 6: Zehner und Einer mehr Einer, die Einer geben zusammen mehr als einen Zehner. (Damit ist der Blick für die Eigenart der neuen Aufgaben geschärft.) Nun blicken wir wieder auf unsere Aufgabe: Zehner und Einer mehr Zehner und Einer, die Einer geben zusammen mehr als einen Zehner. Nennt noch solche Aufgaben: 16 + 26, 28 + 37 usw. (Damit derartige Überlegungen in wenigen Minuten zum Ziele führen, müssen die Schüler von vornherein angehalten werden, jede auftretende Aufgabenpruppe so genau wie möglich zu kennzeichnen. Der Schüler muss eben bewusst vorgehen! Wer seinen Schülern derartige Überlegungen nicht zutraut, muss etwa so vor-

gehen: Zunächst wird Abschnitt a erledigt; dann heisst es einfach: solche Aufgaben müssen wir also rechnen lernen.)

II. Erste Stufe:

1. Wie mussten wir unsere Aufgaben abändern, damit wir sie rechnen konnten?

a) $16 + 20$; $27 + 30$: Zehner und Einer mehr Zehner. Wir wollen sehen, ob wir solche Aufgaben noch rechnen können.

Erste Gruppe von Übungen:

$$\begin{aligned} 16 + 20 &= 10 + 6 + 20 \\ &= 10 + 20 + 6 \\ &= 30 + 6 \\ &= 36 \text{ usw.} \end{aligned}$$

Zweite Gruppe: Zerlegungen.

$$46 = 40 + 6 \text{ usw.}$$

Dritte Gruppe:

$$40 + 20 = 60 \text{ usw.}$$

Vierte Gruppe:

$$\begin{aligned} 16 + 20 &= 30 + 6 \\ &= 36 \text{ usw. Dann kürzer:} \end{aligned}$$

$$16 + 20 = 36 \text{ usw.}$$

b) $16 + 5$; $27 + 6$: Zehner und Einer mehr Einer, die Einer geben zusammen mehr als einen Zehner. Wir wollen sehen, ob wir auch diese Aufgaben noch rechnen können.

Erste Gruppe von Übungen:

$$\begin{aligned} 16 + 5 &= 16 + 4 + 1 \\ &= 20 + 1 \\ &= 21 \text{ usw.} \end{aligned}$$

Zweite Gruppe:

$$5 = 4 + 1 \text{ usw.}$$

Dritte Gruppe:

$$26 + 4 = 30 \text{ usw.}$$

Vierte Gruppe:

$$30 + 6 = 36 \text{ usw.}$$

(Alle diese Übungen können in sehr kurzer Zeit erledigt werden. Der Lehrer überzeugt sich nur durch einige Fragen davon, dass die Schüler die Operationen beherrschen.)

III. Zweite Stufe.

Sehen wir zu, ob wir jetzt unsere neuen Aufgaben lösen können.

1. Denkt daran, dass wir in früheren Fällen Zahlen zerlegt haben! $16 + 25 = 16 + 20 + 5$. Nehmt die Rechensäulen zu Hilfe! Wir haben also unsere Aufgabe so abgeändert, dass drei Zahlen zusammenzuzählen sind.

2. $16 + 20 + 5 = 36 + 5$. Die beiden ersten Zahlen werden addiert. Es sind nur noch zwei Zahlen zusammenzuzählen.

3. $36 + 5 = 41$. Die beiden übrigbleibenden Zahlen werden zusammengezählt.

4. So wird auch die zweite Aufgabe gelöst. Bei der Lösung werden die einzelnen Schritte scharf markiert.

IV. Dritte und vierte Stufe.

1. Bei jeder Lösung haben wir drei Schritte getan.

Erster Schritt: Die zweite Zahl wird in eine Zehner- und Einerzahl zerlegt. Dadurch wird die Aufgabe so abgeändert, dass drei Zahlen zusammenzuzählen sind.

Zweiter Schritt: Die beiden ersten Zahlen werden zusammengezählt. Nun sind wieder zwei Zahlen vorhanden.

Dritter Schritt: Die beiden übrigbleibenden Zahlen werden zusammengezählt.

2. Wir wollen sehen, ob wir diese drei Schritte auch bei der Lösung ähnlicher Aufgaben tun müssen. Ergebnis!

3. Die Übung wird fortgesetzt, bis dem Schüler die Operationen geläufig sind. Dabei werden auch Aufgaben mit benannten Zahlen berücksichtigt.

V. Fünfte Stufe.

1. Wieviel Bäume hat A in seinem Garten? Die Aufgabe 16 Bäume + 25 Bäume ist zu lösen. $16 + 25 = 41$. A hat also 41 Bäume in seinem Garten.

2. Eine Gemeinde hat auf einem Obstrasen 37 Obstbäume, auf dem andern 56. Wieviel Obstbäume hat sie auf beiden?

3. Ein Bauer erntet auf einem Kartoffelacker 48 Sack, auf einem zweiten 39. Wieviel Sack erntet er auf beiden? usw.

2. Zur 18. Einheit

Fünferreihe (Multiplikation).

I. Ziel.

Ihr schreibt manchmal eine Postkarte an den Onkel oder an die Tante oder an die Grossmutter. Die Postkarten kaufen wir auf der Post. Wieviel Geld müssen wir mitnehmen, um 2 oder 3 oder 4 . . . . . 10 Karten auf einmal einzukaufen? Solche und ähnliche Aufgaben wollen wir jetzt rechnen.

II. Erste und zweite Stufe.

1. Was eine Postkarte kostet, steht auf der Postkarte selbst. Hier sind Postkarten; seht selbst nach! 5 Pfennige oder einen Fünfer.

2. A soll der Postmann sein, der die Postkarten verkauft, B soll die Karten kaufen. A legt die erste Karte hin, B den ersten Fünfer daneben. A legt die zweite Karte hin, B den zweiten Fünfer daneben usw.

Kurz: So viel Karten — so viel Fünfer. Verlangt B 2 Karten, so muss er zwei Fünfer bezahlen, verlangt er 3 Karten, so muss er 3 Fünfer bezahlen.

3. Wieviel Pfennige muss er in jedem Falle bezahlen?

2 Fünfer = 5 Pfennige + 5 Pfennige = 10 Pfennige.
3 Fünfer = 5 Pfennige + 5 Pfennige + 5 Pfennige = 15 Pfennige.
= 10 Pfennige + 5 Pfennige = 15 Pfennige.

Ergebnisse: 2 Fünfer = 10 Pfennige
3 „ = 15 „
4 „ = 20 „ usw.

Die Ergebnisse sind einzuprägen.

4. Demnach kosten
2 Postkarten 2 Fünfer oder 10 Pfennige
3 „ 3 „ „ 15 „
4 „ 4 „ „ 20 „ usw.

5. a) B muss jede Karte einzeln bezahlen. Er muss nicht bloss einmal bezahlen (mit der Hand Geld hinlegen), sondern er muss vielmal bezahlen. B soll dass Bezahlen hier auf dem Tische noch einmal ausführen, und wir wollen zählen, wieviel mal er bezahlt, die Hand bewegt, um Geld hinzulegen). (B wird veranlasst, jede einzelne Bewegung deutlich auszuführen). Ergebnisse: jetzt dreimal, nun fünfmal usw. (Die Begriffe „zweimal, dreimal . . .“ werden ohne weiteres erfasst, sobald man sie auf wirkliche Vorgänge bezieht.)

b) Jetzt hat B zweimal bezahlt = der Fünfer liegt zweimal da. Jetzt hat B dreimal bezahlt = der Fünfer liegt dreimal da usw.

c) Der Fünfer liegt zweimal da; dafür wollen wir kurz sagen: 1 Fünfer zweimal (geschrieben: 5×2). Der Fünfer liegt dreimal da; dafür wollen wir kurz sagen: 1 Fünfer dreimal. (Geschrieben: 5×3.) Usw.

6. 2 Fünfer = 10; $5 \times 2 = 10$
3 Fünfer = 15; $5 \times 3 = 15$ usw.

7. Die Sätze $5 \times 2 = 10$, $5 \times 3 = 15$ . . . sind einzuprägen.

8. Umkehrung:

Zu 10 gehören 2 Fünfer
„ 15 „ 3 „
„ 20 „ 4 „ usw.

9. Eine ähnliche Aufgabe wird gelöst: auf einer Schulbank sitzen 5 Schüler; wieviel auf 2, 3 . . . Bänken?

a) Auf 2 Bänken: 5 Schüler zweimal,
„ 3 „ : 5 „ dreimal usw.

b) 5 Schüler $\times$ 2 = 10 Schüler,
5 „ $\times$ 3 = 15 „ usw.

c) Zu 10 Schülern gehören die 5 Schüler zweimal,
„ 15 „ „ „ 5 „ dreimal usw.

III. Dritte und vierte Stufe.

Ob wir mit unseren Geldstücken oder mit Schülern usw. rechnen, immer gilt:

$5 \times 2 = 10$
$5 \times 3 = 15$ usw.

Zu 10 gehören 2 Fünfen,
Zu 15 „ 3 „ usw.

IV. Fünfte Stufe.

1. Ein Federhalter kostet 5 Pfennige. Was kosten 2, 3 . . . 10 Federhalter?

2. Ein Bleistift kostet 5 Pfennige. Was kosten 2, 3 . . . 10 Bleistifte?

3. A bekommt von seinem Paten zu Weihnachten jeden Jahres 5 M geschenkt. Wieviel M in 2, 3 . . . Jahren?

3. Zur 1. Einheit

(Bearbeitet von A. Pickel)

Zahlgebiet: 10—100 in reinen Zehnern.

Zahloperationen: Zuzählen und Abzählen in der Reihe der reinen Zehnerzahlen.

Sachgebiet: Wegstunden (Meilen)*).

I. Grundlegende Aufgabe: Wir wollen ausrechnen, wieviel Stunden es von hier bis Bremen sind, wo Robinsons Eltern wohnten.

II. Erste Stufe:

a) Wieweit es nach einigen andern Orten ist, wissen wir. Wir waren ja schon selbst auf der Wartburg, in Fischbach, in Stedtfeld, in Hörschel, wo die Hörsel in die Werra fliesst, auf der Hohensonne, in Wilhelmstal usw. und haben uns gemerkt, wieweit es bis zu diesen Orten war. Wer will es sagen? Von Eisenach auf die Wartburg $^1/_2$ Stunde, nach Fischbach auch $^1/_2$ Stunde, nach Stedtfeld 1 Stunde, nach Hörschel, nach der Hohensonne 1 $^1/_2$ Stunde, nach Wilhelmstal 2 Stunden. Wer weiss noch einen Ort, welcher $^1/_2$ Stunde, 1 Stunde, 2 Stunden von Eisenach entfernt liegt? Kennt ihr aber auch schon einen Ort, welcher 3 Stunden von uns entfernt ist? In welchen anderen Orten seid ihr schon gewesen, und wie weit ist es bis dorthin? Wieviel Stunden werden es aber bis nach Bremen sein? Das sollt ihr nun lernen.

b) Mit den kleinern Zahlen von 1—10 habt ihr schon viel gerechnet. Zählt 10 Stunden an der Maschine ab! Zählt dieselben auch rückwärts von 10—1!

---

*) Da unsern Kindern die Wegstunde als Entfernungsmass bekannter ist als die Meile, so legen wir der Einheit die erstere zugrunde.

Rechnet (im Zahlraum bis 10): $1 + 2 = 3$, $3 + 2 = 5$ usw.

$2 + 2 = 4$	$10 - 2 = 8$
$4 + 2 = 6$	$8 - 2 = 6$
$6 + 2 = 8$	$6 - 2 = 4$
$8 + 2 = 10$	$4 - 2 = 2$

Ebenso die Additions- und Subtraktionsreihen mit 3, 4, 5.

III. Zweite Stufe:

Nun zählen wir an der Rechenmaschine die Stunden ab, die wir zu dem Wege von hier bis nach Bremen brauchen.

a) Die Kinder zählen an der Maschine 10 Stunden ab.
Dann heisst's: „Das sind 10 Stunden."
Hierauf werden wieder 10 Stunden abgezählt.
„Das sind wieder 10 Stunden."
„10 Stunden und 10 Stunden = 20 Stunden."
Wir müssen aber noch viel weiter zählen.
„Das sind wieder 10 Stunden."
„20 Stunden und 10 Stunden = 30 Stunden."
So wird fortgefahren bis zu dem Satze:
90 Stunden und 10 Stunden sind 100 Stunden. So viel Stunden sind es bis Bremen.

b) Zählt die Stunden an der Rechenmaschine nochmals so ab, wie wir es eben getan haben.

c) Durchlaufen der Reihe an der Rechenmaschine vorwärts und rückwärts in dieser Form:

10 St. mehr 10 St. = 20 St.
20 „ „ 10 „ = 30 „
30 „ „ 10 „ = 40 „
40 „ „ 10 „ = 50 „ . . .
90 „ „ 10 „ = 100 „

100 St. weniger 10 St. = 90 St.
90 „ „ 10 „ = 80 „
80 „ „ 10 „ = 70 „
70 „ „ 10 „ = 60 „ . . .
20 „ „ 10 „ = 10 „

d) Dann kurzes Durchlaufen der Reihe vorwärts und rückwärts im Anschluss an die Maschine mit und ohne Benennung der Zahlen in folgender Weise: 10, 20, 30, 40 bis 100; 100, 90, 80, 70 bis 10.

e) Durchlaufen der Reihe an der Rechenmaschine vor- und rückwärts mit dem Ordnungszahlwort:

Das sind die ersten 10 St.	Das sind die zehnten 10 St.
Das sind die zweiten 10 St.	Das sind die neunten 10 St.
Das sind die dritten 10 St. . . .	Das sind die achten 10 St. . . .
Das sind die zehnten 10 St.	Das sind die ersten 10 St.

f) Schreiben der Zehnerreihe von 10—100 vorwärts und rückwärts senkrecht untereinander, sowie Einübung der Schreibung durch Zahldiktate:

10	100
20	90
30	80
40	70
50	60
60	50
bis	bis
100	10

IV. Dritte Stufe: Mit den Zehnerzahlen wollen wir noch weiter rechnen. a) Mündliches Durchlaufen der Reihe in Intervallen von 20, 30, 40 vorwärts, rückwärts, bald mit benannten, bald mit unbenannten Zahlen.

20 + 20 = 40	100 — 20 = 80
40 + 20 = 60	80 — 20 = 60
60 + 20 = 80	60 — 20 = 40
80 + 20 = 100	40 — 20 = 20
kurz: 20, 40, 60, 80, 100	kurz: 100, 80, 60, 40, 20
10 + 20 = 30	90 — 20 = 70
30 + 20 = 50	70 — 20 = 50
50 + 20 = 70	50 — 20 = 30
70 + 20 = 90	30 — 20 = 10
kurz: 10, 30, 50, 70, 90	kurz: 90, 70, 50, 30, 10.

In gleicher Weise werden auch die übrigen Reihen gebildet.

b) Dieselben Übungen nach jeder Gruppe auch schriftlich.

c) Übungen ausser der Reihe mit Rückbeziehung auf Früheres, in abstrakten und konkreten Zahlen:

1 + 2 = 3	10 — 2 = 8
10 + 20 = 30	100 — 20 = 80
2 + 3 = 5	7 — 4 = 3
20 + 30 = 50	70 — 40 = 30
4 + 3 = 7	8 — 5 = 3
40 + 30 = 70	80 — 50 = 30

V. Vierte Stufe: Aus dem Vorhergehenden haben die Schüler gelernt, dass die Zehner in der Zehnerreihe gerade so fortschreiten wie die Einer, und dass man die Zehner gerade so zusammenzählen und voneinander abziehen kann wie die Einer. Auch haben sie die Zehnerzahlen schreiben gelernt.

Sie sprechen sich nun a) darüber aus und tragen b) die Reihe der reinen Zehner in ihr Heft ein.

VI. Fünfte Stufe:

a) Wiederholen der Zuzähl- und Abzählreihen ohne Anschauung mit benannten und unbenannten Zahlen.

b) **Übungen ausser der Reihe, z. B.**

$$\begin{array}{ll} 50 + 30 = & 70 + 10 = \\ 100 - 10 = & 70 - 40 = \\ 80 - 30 = & 20 + 60 = \\ 30 + 20 = & 60 + 40 = \\ 50 - 20 = & 90 - 50 = \\ 50 + 40 = & 70 - 40 = \text{usw.} \end{array}$$

$$\begin{array}{ll} 10\text{ St.} + 20\text{ St.} + 30\text{ St.} = & 90\text{ St.} - 30\text{ St.} - 20\text{ St.} = \\ 30\text{ St.} + 40\text{ St.} + 20\text{ St.} = & 100\text{ St.} - 40\text{ St.} - 30\text{ St.} = \\ 50\text{ St.} + 30\text{ St.} + 20\text{ St.} = & 80\text{ St.} - 10\text{ St.} - 50\text{ St.} = \\ \text{usw.} & \text{usw.} \end{array}$$

$$\begin{array}{c} 30 + 40 - 50 + 10 - 20 = \\ 70 - 30 - 20 + 60 + 10 = \\ 60 + 40 - 50 - 30 + 40 = \\ \text{usw.} \end{array}$$

c) **Zahl als Summe und Zahl als Rest:**

$$\begin{array}{ll} 40 = 10 + 30 & 40 = 60 - 20 \\ 40 = 20 + 20 & 40 = 50 - 10 \\ 50 = 10 + 40 & 50 = 80 - 30 \\ 50 = 20 + 30 & 50 = 90 - 40 \\ 60 = 10 + 50 & 30 = 70 - 40 \\ 60 = 20 + 40 & 30 = 90 - 60 \\ 60 = 30 + 30 & 60 = 100 - 40 \\ \text{usw.} & \text{usw.} \end{array}$$

$$\begin{array}{c} 60 = 20 + 20 + ? \\ 70 = 10 + 30 + ? \\ 50 = 30 + 10 + ? \\ 80 = 40 + 10 + ? \\ \text{usw.} \end{array}$$

Jede Gruppe dieser Übungen auch schriftlich.

d) Angewandte Aufgaben:

Ein Mann reist erst 30 Stunden weit, hernach noch 20 Stunden; wieviel Stunden weit ist er gereist?

Jemand hat 70 Stunden weit zu reisen; er hat schon 40 Stunden zurückgelegt; wieviel Stunden Wegs muss er nun noch zurücklegen?

Wer erst 20, dann 30 und zuletzt noch 40 Stunden weit gereist ist, wie weit ist der von seiner Heimat weg?

Nach Kassel, wo N—s Bruder Soldat ist, sind's von uns aus 30 Stunden, nach Frankfurt a. M., wo M—s Onkel wohnt, sind's 50 Stunden, und

nach Bremen, wo Robinsons Eltern wohnten, 100 Stunden. Wieviel Stunden sind's nach Frankfurt weiter als nach Kassel? Wie viel Stunden sind's von hier nach Bremen mehr als von hier nach Frankfurt? als nach Kassel?

Ein Mann will von Eisenach nach Kassel reisen. Er ist schon 20 Stunden weit gereist; wieviel Stunden Wegs hat er nun noch zurückzulegen?

Druck von Gottfr. Pätz in Naumburg a. S.

